

Ledelsespraksis og endringsarbeid

Implementering av Kunnskapsløftet (UFD, 2004) i skolen

Casestudie

Gunn Åse Karlsen



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse












INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Innhold

INNHold	2
FORORD	4
1. INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 VALG AV CASE	9
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	10
1.4 PROBLEMSTILLING	11
1.5 PRESISERING OG AVGRENSNING	12
2. TEORI OG FORSKNING OM LEDELSE	15
2.1 OVERSIKT OVER SKOLELEDELSE SOM FORSKNINGSFELT	15
2.2 MYNDIGHETENS OPPFATNING AV SKOLELEDELSE OG ENDRING I LYS AV FORSKNING	18
2.3 KOBLING AV DET DISTRIBUTUERT PERSPEKTIVET PÅ FORSKNING OPP MOT AKTIVITETSTEORI	21
2.3.1 Første og andre generasjons aktivitetsteori	22
2.3.2 Tre prinsipper – felles prosess, men ulike mål	25
2.3.3 Tredje generasjons aktivitetsteori	30
2.3.4 Kritikk av aktivitetsteorien, koblet opp mot et distribuert perspektiv på ledelse	33
2.4 DISTRIBUTUERT LEDELSE – ULIKE SAMHANDLINGSFORMER	34
2.5 SPILLANE, EN LEDELSESPRAKSIS	37
2.6 TIDSOPPFATNING	39
2.7 OPPSUMMERING AV TEORIDELEN	40
3. METODE OG DESIGN	41
3.1 METODOLOGI OG METODE	42
3.2 CASESTUDIE	43
3.2.1 Karakteristiske trekk ved casestudiet	44
3.3 FORSKNINGSPROESSEN	45
3.4 FORSKNINGSPLEGGET OG FORSKNINGSFELTET	47
3.4.1 Undersøkelsesenheter og aktivitetsteoretisk forskningsfokus	50
3.5 TIDSPLAN FOR GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	54
3.6 FORSKNINGSETIKK OG FORSKNINGSROLLE	54
3.7 METODER FOR INNSAMLING	55
3.8 BEARBEIDING AV EMPIRI	56
3.9 DATAINNSAMLING	57
3.9.1 Utfordringer med datainnsamlingen	57
3.9.2 Generalisering, validitet og reliabilitet	58

4.	ANALYSE	60
4.1	MILEPÆLER VED INNFORING AV KUNNSKAPSLØFTET I HØGSET KOMMUNE 	60
4.1.1	<i>Oppsummering og kommentar.....</i>	64
4.2	FORSKJELLIGE AKTØRER, SAMME PROSESS, ULIKE OPPGAVER 	65
4.2.1	<i>Oppsummering og kommentarer</i>	66
4.3	HVA SKAPER MÅLOPPNÅELSE FOR PRODUKSJON AV KUNNSKAPSKART 	66
4.3.1	<i>Oppsummering og kommentar.....</i>	67
4.4	KOLLEKTIV LÆRING, MÅL OG MOTIV 	68
4.4.1	<i>Oppsummering og kommentar.....</i>	70
4.5	HVEM TAR INITIATIV OG ANSVAR NÅR ENDRINGSARBEID SKJER PÅ LAVLUNN SKOLE ? 	70
4.5.1	<i>Oppsummering og kommentar.....</i>	72
4.6	KOLLEKTIV LEDELSESPRAKSIS	72
4.6.1	Kollektive aspekt av samhandlingen på Lavlunn skole  	73
4.6.2	Kollektive aspekt av samhandlingen på Arena 2 og 3 	77
4.6.3	<i>Oppsummering og kommentar til kapittel 5.6.1 og 5.6.2</i>	79
4.6.4	Når Kunnskapskart medierer mentale og fysiske verktøy på de 3 arenaene 	79
4.6.5	<i>Oppsummering og kommentar.....</i>	81
4.6.6	Forholdet mellom aktørene, Kunnskapskartet og felleskapet 	81
4.7	FORHOLDET MELLOM DE TRE ARENAER OVER TID 	83
5.	KONKLUSJON	88
6.	VIDERE FORSKNINGSARBEID	89
	KILDELISTE.....	91
	FIGURLISTE.....	95
	TABELLISTE.....	96
	VEDLEGG	97

Forord

Dette er en avsluttende masteroppgave i studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Ledelsesstudiet har vært erfaringsbasert, og dette har muliggjort en kontinuerlig kobling mellom mine egne ledelseserfaringer i hverdagen opp mot teori, og vice versa. Når jeg da tidvis i en hektisk hverdag har hatt mulighet til å reflektere sammen med min rektor rundt vår ledelsespraksis, i forhold til det endringsarbeidet vi driver på vår skole, har studiet vært ekstra berikende.

Å implementere Kunnskapsløftet skjer også på vår skole parallelt med hva andre skoler gjør. Dette kan være både en fordel og en ulempe. Jeg kan komme til å blande rollene som yrkesutøver og forsker. Det *stammespråket* som brukes i dette feltet kan også hindre meg i å fange opp viktige nyanser i mitt datamateriale. Samtidig kan mitt kjennskap til feltet bidra til at jeg får tak i det unike.

Ved veis ende er glad for at jeg lot meg drive til å ta denne *svenneprøven* i forskning. Mye har lagt seg til rette for meg. Familien har oppmuntret meg og tilpasset seg meg. For eksempel har Nilla øvelseskjørt samtidig som jeg skulle til og fra ulike gjøremål, Guline på 12 år har begynt å vaske sitt eget tøy og da Torkel var i utlandet kom han tilbake med et vidéokamera. Min kjære sier ”alt kommer bare til deg”. Jeg har rett nok opplevd smertefulle tørkeperioder, men også velvillige hjelpere som plutselig bare har vært der. Jeg er så usigelig takknemlig for alle som til rett tid har vist stor velvilje og bidratt til denne studien i *Ledelsespraksis og endringsarbeid*.

Jeg vil takke samtlige av mine informanter. Villig lot de seg filme og intervju, og de leste gjennom det transkriberte materiale. Interessen kommunaldirektør Olav viste med å tilby fagprat vedrørende teoretikeren Leont’ev, var særdeles inspirerende og oppklarende. Jeg vil rette en stor takk til min rektor, Katrine. Uten hennes velvilje da jeg dro på samlinger på Universitetet eller hennes velvilje i sluttspurten til å gi meg permisjon i 8 dager, hadde aldri dette prosjektet vært mulig.

Min mangeårige gode venn, Arne Abildgaard, takker jeg for de gode diskusjonene i slutten av min analyseperiode. Hans bidrag har hjulpet meg til å se utover stammespråket. Takk også for at du korrekturleste oppgaven. Få dager før innlevering av oppgaven takker jeg forsker Jan-Håvard Skjetne for gjennomlesning og kommentar. Sist, men ikke minst vil jeg takke min veileder Ruth Jensen. Hun har vist meg en kjærkommen tillit underveis i hele prosessen og vært tilgjengelig på minste vink fra meg, om hun så har vært på vei ut og inn av buss og fly. I en av mine verste tørkeperioder veiledet hun meg først skriftlig med direkte kommentarer i dokumentet og så muntlig på telefon to timer samme kveld. Jeg var på sporet igjen.

Takk til dere alle!

Hagan 25.10.07

Gunn Åse Karlsen

1. Innledning

Den nye reformen, *Kunnskapsløftet*, bekjentgjort av Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD, 2004), implementeres for fullt i hele landet fra høsten 2007, kun 10 år etter at reform L 97 for barneskolene kom. Utgangspunktet for *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004) er Stortingsmelding nr 30, (UFD, 2003), som heter "Kultur for læring". Meldingen viser til forskningsresultater, og til hvilke svakheter som fins i den norske skolen. Målet om tilpasset opplæring til hver enkelt elev er ikke nådd. Undersøkelsene viser store forskjeller i læringsutbyttet, og mange elever har ikke tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter (ibid). *Pisa*-undersøkelser¹², meldingen referer til, viser at norske elever har spesielt svak kompetanse i lesing, matematikk og naturfag sammenlignet med tilsvarende kompetansenivå til elever i andre land. Parallelt med dette skjer en globalisering og individualisering. Verden preges av fri flyt av varer, kapital, personer og likeså av informasjon over statsgrenser. Denne globaliseringen har virkning på individualiseringen; gruppetilhørigheten oppløses og betydningen av de støe kollektiver reduseres (Karlsen, 2002). Dette har også implikasjoner for ledelse i norske skoler, og øker betydningen av å satse på kompetente lærere og ledere for å møte nye utfordringer (St.meld.30, 2003). Mange ulike perspektiver på skoleledelse er utledet fra forskning. Mye av forskningen om skoleledelse er amerikansk og har også inspirert norsk forskning (Møller, 2006). Rørvik (1998) skriver at visse forestillinger eller konsepter kan være på reise i tid og rom og gradvis omarbeides og forsvinne, dette kan også gjelde lederkonsepter eller forestillinger om ledelse. Med andre ord: disse idéene endres.

Forskning på skoleledelse verden over er rikholdig, og for å få oversikt over forskningen kan man gruppere den i ulike "sekker", for eksempel normativ og analytisk forskning. *Normative* studier på skoleledelse er i stor grad individfokusert og studerer skolelederens dyktighet og hvordan skoleledelse bør være. Verdibasert ledelse er et eksempel på en retning innenfor normative studier. En annen retning innenfor normativ forskning er "School Effectiveness", en forskningstradisjon som fortrinnsvis er en kvantitativt basert, der ledelse blir studert som årsak til kvalitet (Searle og Tymms, 2007).

Analytisk forskning plasseres innenfor *skoleutviklingstradisjonen* og søker prosessorientert forståelse av ledelse og det handlingsrom ledelse skjer innenfor (Møller, 2007), ved hjelp av perspektiver som læringssentrert ledelse og distribuert ledelse. Forskning

¹ **Pisa-undersøkelse;** (Programme for International Student Assessment), en internasjonal undersøkelse i regi av OECD, med 32 land som deltakere.

på distribuert ledelse kan gjøres både normativt og analytisk. En representant innenfor den normative forskning på distribuert ledelse er Getz, som oppfatter distribuert ledelse som et normativt verktøy for hvordan slik distribusjon kan styres fra toppen av et ledelseshierarkiet (Møller, 2006). Så er der studier av mer beskrivende art, der spørsmålet om hvordan flere kan ta initiativ til ledelse i en organisasjon, kan klarlegges, enten med blick for organisasjonsmåter man ønsker (normativt), eller ut fra mer nøytrale betraktningsmåter (analytisk).

Jeg plasserer meg innenfor det forskningsperspektivet som både Spillane (2006) og Gronn (2003) representerer. Dette dreier seg om en *betraktningssmåte* og en *analytisk forskningstilnærming*, der en søker å få forståelse av ledelse i et distribuert perspektiv ut fra samhandling og aktivitet. Da fremveksten av begrepet transformativ ledelse på 80- 90-tallet gjorde seg gjeldende, var dualistisk og normativ forståelse av ledelse fremtredende. Her så en det slik at lederen leder på ulike måter og de ansatte blir ledet, og av lederen forventet man en sterk, gjerne karismatisk leder som leder de ansatte – fortrinnsvis til suksess. En slik markant dualistisk forståelse av ledelse kan sees i sammenheng med at den gang var virkeområdet for de utvalgte virksomhetene først og fremst om å arbeide med å forvalte kapital fremfor arbeid. Den sterke leder skulle lede ut fra verdier og relasjoner. Heltedyrkelse ble nærliggende (Spillane 2006, Møller 2006).

Med St. meld 30 (2003) *Kultur for læring* fremheves også i dag et dualistisk syn på ledelse (med klar funksjonsdeling leder/ledet). Meldingen etterspør tydelig og kraftfullt lederskap. Til tross for dette og en allmenn utbredt oppfatning av dualistisk ledelse, er det distribuerte perspektivet på ledelse blitt stadig mer aktuelt (Møller, 2006). Forskningen innen dette området er ennå i et tidlig stadium og fortrinnsvis teoribyggende (Bennet, Wise og Woods, 2003), og ennå finnes det ikke så vidt meg bekjent studier av ledelse i et distribuert perspektiv når endringsarbeid skjer, slik som ved å innføre reformen Kunnskapsløftet. Jeg ønsker å være med å bidra til slik forskning, med et distribuert perspektiv

Å velge et distribuert ledelses-perspektiv kan sidestilles med å velge noen spesifikke teoretiske linser i forsøk på å iakttå ledelse uten først å haste til normative betraktninger. Det distribuerte perspektivet åpner opp for å betrakte *kollektiv ledelsespraksis* fremfor å fortrinnsvis se på hva den individuelle formelle leder gjør, og ledelse behandles da som *samhandling og aktivitet* (Gronn 2003, Spillane 2006, Møller og Ottesen 2006). Når ledelse

oppfattes som en kompleks aktivitet, rangeres ikke aktivitetene først og fremst etter antatte lederfunksjoner. *Kompleks lederaktivitet* kjennetegnes av mangfoldighet, høyt tempo, stadige avbrekk og av den sosiale intensiteten og synligheten i organisasjonen (Strand, 2001).

Ved siden av at ledelse kan betraktes som en aktivitet i samhandling med andre, kan også bruk av ulike verktøy i samhandlingen komme i fokus. Men som Møller fremhever kan ledelsesbegrepet i et distribuert perspektiv bli grumsete og uklart i forhold til "hva som er *ledelse* – til forskjell fra andre aktiviteter i organisasjonen" (Møller 2006, s.97). Dette er en utfordring for forskeren. Spillane (2006) fremhever at det distribuerte perspektivet innbyr til å skifte fokus fra de individuelle lederne til kollektiv ledelsespraksis. Dette betyr ikke at lederroller, strukturer og funksjoner ikke lenger er viktige, men ved å fokusere på ledelsespraksis dreier perspektivet seg henimot å identifisere praksis ut fra hvordan de som leder, og de som blir ledet, interagerer i ulike situasjoner. Når den formelle lederen på en skole samler til felles innsats for å arbeide med innføring av ny reform, vil ikke lederen – sett i et distribuert perspektiv – gjøre dette med direkte slagkraft overfor sine medarbeidere. Det vil snarere kunne skje gjennom mer indirekte midler, som tilrettelegging og motivering. Følgelig er hensikten med min studie – gjennom å nytte et distribuert perspektiv – å få ny innsikt i ledelsespraksis, når skolens oppdrag er å innføre *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når jeg, som så mange andre, kombinerer jobb med masterstudium, har jeg samtidig mulighet til å forske på samtidfenomen i det feltet jeg er i. Innføring av den omfattende skolereformen Kunnskapsløftet (UFD, 2004) er et slikt samtidfenomen. Kunnskapsløftet (UFD, 2004) er en ny reform i skolen og gjelder alle elever fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Målet med reformen er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse for å kunne ta aktivt del i *kunnskaps-samfunnet*. Utgangspunktet for reformen var *St. meld. 30 "Kultur for læring"* (UFD, 2003). Kunnskap, mangfold og likeverd er i fokus. Meldingen påpeker at mye er bra med norsk skole, men for lite tilpasset opplæring, svak kultur for læring og mange elever med svake faglige resultater gir utfordringer til forbedring.

Et viktig mål for myndighetene for å sette i gang innføring av en ny og omfattende reform, bare 10 år etter forrige reform for barneskolen og 13 år etter forrige reform for videregående skole, er ”bedre tilpasset opplæring”.

Den generelle delen av L-97 (KUF, 1996) beholdes, og i kapittelet "Det arbeidende menneske" åpner første avsnitt under overskrift "Tilpasset opplæring" med: "skolen skal ha rom for alle, og lærerne må ha blick for den enkelte" (L-97, KUF 1996, s. 29). Dette er en utfordring. "Ett-tallstyranniet" refererer i *St. meld. 30* (UFD, 2003) til den tradisjon hvor opplæringen organiseres i én time, med ett klasserom, og én lærer. For å få fulgt opp fagplaner og årsplaner er det mange lærere som oppfatter det sikrest å følge læreboken i samlet klasse, og la elevene sitte stille og lytte mens de formidler. Stortingsmeldingen er klar på at dette ikke kan fortsette. Skolene må nå tilpasse seg de elevene de faktisk får, og disse er foretaksomme, pratende og kreative (Eriksen, 2004). Tilpasset opplæring kan ikke gjennomføres med tradisjonell klasseromsundervisning for de fleste. Undervisningen må kvalitetsforbedres, og differensiering er nøkkelen (Dale og Wærner, 2003). I tillegg til disse føringer i *St. meld. 30* (UFD, 2003) for hvordan skole-Norge og undervisningspraksisen nå forventes endret for å skape bedre tilpasset opplæring, kan man spore hentydninger om hvordan skoleledere skal opptre i denne endringsprosessen. Skolen må være en lærende organisasjon og dette krever tydelige og kraftfulle ledere som "legger til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning" (UFD 2003, s 27). Tydeligere ledere i en lærende organisasjon kan dermed oppfattes som et annet hovedvirkemiddel for å innføre en ny reform.

Ved innføring av denne reformen dannes nye mål og arbeidsoppgaver, og mange mennesker får nye roller, ulikt ansvar og ulik grad av innsikt i de forskjellige delene av reformarbeidet. Disse fenomenene, som skjer i min samtid, samt en forelesning av Eli Ottesen over distribuert perspektiv på ledelse (UiO, 26.10.06), ledet meg til min interesse for å forske på temaet ledelsesarbeid i et distribuert perspektiv når reformarbeid i en kommune skjer. Innføring av Kunnskapskart er et av flere tiltak for å innføre reformen i denne kommunen. Jeg har forventninger om å bedre forstå ledelsespraksis, slik den arter seg under arbeidet med å innføre *Kunnskapsløftet*, ved å velge et distribuert perspektiv på skoleledelse.

1.2 Valg av case

Jeg har innhentet mine data fra en norsk kommune, som jeg døper om til *Høgset*.

Kommunen har som skoleeier oppgaven med å innføre Kunnskapsløftet. Fra august 2005 til august 2008 ansatte kommunen en prosjektleder for Kunnskapsløftet. Det er hun som skal koordinere arbeidet med å utvikle nye lokale læreplaner og å ta i bruk Kunnskapskartene³. Kunnskapskart er verktøy for elever og lærere til vurdering om kompetansemål og delmål knyttet til lokale læreplanerplaner oppnåes (vedlegg). Oppgaver i tilknytning til Kompetansemål og delmål lages også. Disse skal elevene jobbe med og være til hjelp for å vurdere om målene er oppnådd (vedlegg). Man vurderer om man er på vei eller kan kompetansen som etterspørres. Kunnskapskart skal være ett av flere verktøy for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring.

Utviklingen av nye lokale læreplaner er initiert av statlige myndighetene, men å utvikle Kunnskapskart er en oppgave Høgset kommune selv har valgt seg. For å nå disse målene er fagnettverk dannet, og disse er basert på arbeid med lokale læreplaner i ulike fagseksjoner med deltakere fra ulike skoler. Utvalgte lærere på skolen har fått koordinatoransvar for å lage Kunnskapskart og tilhørende oppgaver. I tillegg til disse nevnte mål og tiltak har Høgset kommune høsten 2006 også igangsatt et ledelsesutviklingsprogram for skolelederne, for å gjøre lederne så kompetente og trygge som mulig i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Jeg har valgt ut en virkelig skole med det fiktive navnet *Lavlunn*. Tilknyttet skolen er både skolefritidsordningen (SFO) og et tospråklig ressurscenter. Denne skolen har ca. 400 elever og har i løpet av en 6 års periode hatt tre forskjellige formelle ledelsesstrukturer. Fra skolen ble åpnet og 1½ år frem i tid bestod ledelsen av en rektor, en undervisningsinspektør og SFO-leder. I de neste 4½ år var rektor uten inspektør, men SFO- lederen og teamledere sammen med rektor utgjorde ledelsen. I nåværende skoleår har Ledelsen gått over fra teamlederstruktur til avdelingslederstruktur, med tre avdelingsledere. Teamlederstruktur har til sammenligning med avdelingslederstruktur ett ekstra mellomnivå, som da er undervisningsinspektør. Men for

³ **Kunnskapskart.** "Kunnskapskart er verktøy for elever og lærere for i vurdering av om kompetansemål og delmål knyttet til lokale læreplanerplaner oppnåes. Oppgaver i tilknytning til Kompetansemål og delmål lages som elevene jobber med for å kunne vurdere om målene er oppnådd. Kunnskapskart skal være ett av flere verktøy for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring. Kunnskapskartene skal fungere som en dokumentasjon på elevenes læringsutbytte overfor foreldre/foresatte, eleven og læreren. Kunnskapskartene må ses i sammenheng med elevsamtale/utviklingssamtale, organisering, læringsstrategier, varierte metoder, varierte læremidler, elevmedvirkning, hjem/skolesamarbeid og arbeidsplaner/lekseplaner/ukeplaner." (Den virtuelle læringsplattformen *It's learning* for Høgset kommune)(se vedlegg).

Lavlunn skole var teamlederstrukturen altså i 4 ½ år uten mellomledernivået. Skolen hadde ikke inspektør.

Jeg har valgt tre ledelsesarenaer, og vidéofilmer og observerer disse for å studere produksjon, introduksjon og implementering av Kunnskapskart. Den ene arenaen er et skolelederseminar, den andre er ledermøter på kommunalt nivå og den tredje er et nettverksmøte hvor deltakerne er lærere med koordinatoransvar for produksjon av Kunnskapskart og tilhørende oppgaver. Aktørene i casestudiet er leder av både formell og uformell art.

I det følgende skal jeg presentere oppbyggingen av oppgaven, for så å presentere problemstillingen jeg har valgt for temaet 'ledelsespraksis og endringsarbeid'.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I teorikapittelet (2.) presenterer jeg en oversikt over skoleledelse som forskningsfelt. Hvordan myndighetene oppfatter skoleledelse og endring i lys av forskning blir også behandlet. Aktivitetsteorien og Spillanes (2006) teori om ledelsespraksis danner analyserammeverket i denne oppgaven. Disse blir presentert og også koblet opp mot hverandre. Gronns (2003) samhandlings-begreper brukes også for å analysere samhandlingen som foregår på de tre ulike arenaene jeg studerer. Dessuten tar jeg et kritisk blikk på hvor anvendelig aktivitetsteorien kan være som analyseredskap før jeg oppsummerer teoridélen. I metodekapittelet (3.) legger jeg frem mine valg av metode og design, samt forsknings-prosessen, med andre ord min tilnærming til det feltet jeg studerer. I tillegg presenterer jeg noe av min bakgrunn, og gir betraktninger om min forskerrolle. Forskningsdesignet er tilpasset en casestudie, og spørsmål om generaliserbarhet, validitet og reliabilitet blir beskrevet i dette kapittelet

I kapittel 4 analyserer jeg mine funn. I kapittel 5 drøfter jeg mine funn, oppsummerer og kommenterer. I kapittel 6 konkluderer jeg og avslutningsvis kommer jeg med noen betraktninger om vidére forskningsarbeid innen temaet ledelsespraksis og endringsarbeid.

1.4 Problemstilling

For å belyse temaet ledelsespraksis og endringsarbeid har jeg valgt problemstillingen:

Hva slags ledelsespraksis skaper retning for endringsarbeid med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskart?

Begrepene er i denne problemstillingen holdt i generell, ubestemt form, fordi jeg søker å kunne utlede antakelser av et begrenset datamateriale, nemlig min casestudie. Med *gi retning* sikter jeg særskilt på en praksis som kan antas å sikre måloppnåelse.

I denne oppgaven studerer jeg ledelse fra *en kollektiv synsvinkel* og inntar et distribuert perspektiv på ledelse. Dette dreier seg om å belyse *hvilke samhandlinger* knyttet til *hvilke oppgaver*, som konstituerer ledelse i en ledelsespraksis (Ottesen og Møller, 2006). Dette skjer i *ledelsespraksiser*, som per definisjon er knyttet til virksomhetens (skolens) kjernevirksomhet. *Interaksjon mellom ledere, de som blir ledet og situasjoner* kjennetegnes av, og preges av, virksomme redskap og rutiner (Spillane, 2006). Jeg nyttiggjør meg av samhandlingsbegrepene til Gronn (2003), men ellers bruker jeg Spillanes (2006) teori om ledelsespraksis i et distribuert perspektiv. Innflytelse dreier seg jo om å påvirke, og sett i et distribuert perspektiv kan forskjellige personer utøve påvirkning i ulike situasjoner. Det er ikke de samme personene som til en hver tid er de som leder og de som blir ledet, men det handler om å gi retning og praktisere innflytelse (Møller 2004).

I skolehverdagen brukes gjerne begrepene endringsarbeid og utviklingsarbeid om hverandre. Dette kan ha sammenheng med at det nok kontinuerlig skjer utviklingsarbeid og endringsarbeid i skolen, men at arbeidene er av variert omfang, og at de skjer på en slik innvevd måte at det kan være ugreit å skjelne mellom funksjonene. Et eksempel er når rutiner opprettes/endres, noe som må kunne kalles et klart ledelsesansvar. Dette hører med til det Spillane (2006) kaller *design* og *redesign*, og som han ser på som *everyday enterprise*. Dette kan være både endringsarbeid og utviklingsarbeid, alt etter hvilke kriterier som brukes. Når jeg i problemstillingen bevisst bruker begrepet endringsarbeid er det fordi den ledelsespraksis jeg studerer er knyttet opp til innføringen av en ny reform, Kunnskapsløftet (UFD, 2004), og til endringer som faktisk gjøres når denne innføringen skjer. Reformen er "aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å endre strukturelle og

kulturelle trekk ved organisasjoner, mens endringer er det som faktisk skjer med slike trekk” (Christensen et. al. 2004, s.130).

Ledelsespraksis i skolen blir i denne oppgaven forstått som en praksis knyttet til det å påvirke skolens kjernevirksomhet⁴, og innebærer interaksjon mellom ledere, de som blir ledet og situasjoner kjennetegnet av virksomme redskap og rutiner (Spillane, 2006). Dermed kan ledelsespraksis på ulike arenaer, også utenfor skolen, være av interesse for å avdekke hvilke aspekt av ledelsespraksis på disse arenaene det er som skaper retningen for endringsarbeidet. I min casestudie har jeg valgt ut tre ledelsesarenaer for å belyse ledelsespraksis. Ut fra problemstillingen og ut fra hvordan ledelsespraksis forstås i denne oppgaven har jeg valgt følgende forskningsspørsmål til hjelp for å belyse problemstillingen:

1. Hvilke milepæler i implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune er viktige for å forstå den historiske prosessen som reformarbeidet er?
2. Hvordan blir forskjellige aktører koblet opp mot samme prosess når de har forskjellige oppgaver?
3. Hva skaper måloppnåelse for produksjon av Kunnskapskart?
4. Hva fortelles om kollektiv læring på Lavlunn skole når endringsarbeid gjøres?
5. Hvem mener rektor tar initiativ og ansvar når endringsarbeid på Lavlunn skole utføres?
6. Hva er det kollektive aspektet av samhandlingen på tre ledelsesarenaer og hvordan medierer mentale og fysiske verktøy på disse arenaene?
7. Hvordan blir ledelsespraksis påvirket av tid?
8. Hvordan blir interaksjonen på ulike arenaer forbundet med hverandre?

1.5 Presisering og avgrensning

Å innføre *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004) er et overordnet mål for *Høgset* kommune, og jeg er nysgjerrig på om den ledelsespraksis som skaper retning for dette arbeidet skjer når skoleledere samhandler om dette. I et distribuert perspektiv innebærer interaksjonen mellom formelle og uformelle ledere i et nettverk av ledere at det kan veksle hvem det er som leder, og hvem det er som blir ledet. Dette er avhengig av ulike situasjoner, og av hvilke verktøy og rutiner disse aktørene benytter når de samhandler. Jeg bruker tidvis begrepet *reformarbeid* for å signalisere bevisst aktivitet hos politiske og administrative aktører, men ellers bruker jeg begrepet endringsarbeid når jeg analyserer hvilke aspekt av ledelsespraksis som skaper retning for endringsarbeidet. Problemstillingen min belyses ved hjelp av en

⁴ **Kjernevirksomhet i skolen;** virksomhet knyttet til elevenes læring (Møller, 2007)

casestudie av en skole, som i denne oppgaven kalles Lavlunn skole. Spillane og Diamond viser til Latour (1987) & Pea (1993) som skriver følgende om hva som bør være enheten for analyse når man studerer ledelsespraksis (min kursivering):

The interdependence of the individual and the environment shows how *human activity, as distributed in the interactive web of actors, artefacts and the situation, is the appropriate unit of analysis* for studying practice. Cognition is distributed through the environments' material and cultural artefacts and through other people in collaborative efforts to complete complex tasks.

(Spillane og Diamond, 2007, s. 7)

Å velge en casestudie innebærer at jeg foretar en ”detaljert og intensiv studie av en enkelt analyseenhet⁵ eller noen få analyseenheter som sammenlignes” (Grønmo 2004, s. 414). Jeg velger ut tre ledelsesarenaer og studerer hvordan *aktørene*⁶ knyttet til en barneskole samhandler om *ledelse* av endringsarbeid. Aktørene er både formelle og uformelle ledere. Nivået for analyse er da på mikronivå⁷. Når jeg velger Engeströms aktivitetsteori innbyr den til å analysere ledelsespraksisen på de tre utvalgte arenaene som aktivitetssystem, men den kan også sees på som situasjon. Når jeg gjør det beveger jeg meg i retning av et analysenivå på mesonivå⁸ (Grønmo, 2004) og studerer menneskelig aktivitet. Når analyseenheten er hvilke oppgaver og verktøy som fremmer ledersamhandlinger utspilt på for eksempel møter og seminar, kan disse være på både mikro- og mesonivå avhengig av hvor *omfattende og sammensatte* disse handlingene er (Grønmo, 2004).

Analyseenheten for min casestudie er altså samhandlinger som kan utspille seg i en ledelsespraksis. Disse handlingene kan være *spontane, intuitive* eller *institusjonaliserte* (Gronn, 2003) og de kan komme til syne på ulike arenaer knyttet til en barneskole når aktørene arbeider med å introdusere og implementere Kunnskapskart, som en del av det å innføre *Kunnskapsløftet*. Gronns (2003) samhandlingsbegreper oppfatter jeg mer distinkte og anvendelige enn Spillanes (2006)samhandlingsbegreper, men samtlige samhandlingsbegreper blir presentert i forhold til hverandre siden Spillanes (2006) ledelsespraksis-teori er sentral i denne oppgaven. Det er likevel Gronns samhandlingsbegreper jeg bruker i analysen

⁵ **Analyseenhet;** ”den sosiale enheten eller det elementet i samfunnet som en studie tar utgangspunkt i” (Grønmo 2004, s. 413).

⁶ **Aktør;** ” Handlende sosial enhet. En aktør kan være et enkelt individ eller en gruppering av individer, som for eksempel en familie, en organisasjon, en bedrift, en kommune eller en nasjon. I samfunnsvitenskapelige studier er aktører en vanlig analyseenhet” (Grønmo, 2004, s. 413).

⁷ **Mikronivå;** ”Analysenivå som refererer til små og enkle enheter med en svært begrenset utstrekning, for eksempel individer” (Grønmo 2004, s. 421)

⁸ **Mesonivå;** ” Mellomnivå, mellom mikro og makronivå, som refererer til enheter med varierende størrelser, kompleksitet og utstrekning, for eksempel organisasjoner (Grønmo 2004, s. 421).

For å forstå hvordan ledelse i et distribuert perspektiv kan utfolde seg eller samspille ved endringsarbeid på Lavlunn skole, har jeg valgt samhandlingssituasjoner med uformelle og formelle ledere som undersøkelsesenheter.⁹ For å lete etter mulige underkategorier¹⁰ i aktivitetsteorien, undersøker jeg også hvordan rektor snakker om endringsarbeid og hva fem vilkårlig valgte lærere responderer i en spørreundersøkelse om endringsarbeidet med innføring av *Kunnskapsløftet*.

Å jobbe med utvikling i en organisasjon krever læring, og å lede læringsprosesser kan forstås som en ledelsespraksis (Hammersvik og Jensen, 2006). Å drive endringsarbeid og utviklingsarbeid ”er fremfor alt en læringsprosess” (Møller, 2007, s.179), men det er likevel ikke læring som får hovedfokus i denne oppgaven. I den grad læring blir omtalt og behandlet i denne oppgaven er det som et *kollektivt læringsbegrep*, og da først og fremst knyttet opp til *ekspansiv læring* (Engeström, 1999). Så slik sett er læringsbegrepet til Säljö (2000, s.152) absolutt relevant for denne oppgaven, men må betraktes i forhold til det kollektive: ”Det som sker när vi lär är at vi skaffar oss förmågan att handla med nya intellektuella og fysiske redskap”. Hvilke intellektuelle og fysiske redskap som er tatt i bruk i en ledelsespraksis, kan dermed fortelle oss om hvilken læring som har funnet sted.

⁹ **Undersøkelsesenheten;** ” Den enheten som blir direkte undersøkt i en studie. Undersøkelsesenheten kan være identisk med eller forskjellig fra analyseenheten” (Grønmo 2004, s.426)

¹⁰ **Kategori;** ”En samling eller klasser av fenomener med bestemte felles egenskaper. En kategori omfatter alle de enhetene som har en bestemt plassering på en dimensjon” (Grønmo 2004, s. 418).

2. Teori og forskning om ledelse

I dette kapittelet gir jeg en oversikt over skoleledelse som forskningsfelt, og viser hvordan myndighetene presenterer skoleledelse og endring i lys av forskning. Dette gjør jeg for å få frem den tenkning myndighetene legger til grunn for ledelse og endringsarbeid, og hvordan denne tenkningen både kan sammenfalle med, og danne en motsetning til tenkning om ledelse i et distribuert perspektiv. Deretter presenterer jeg aktivitetsteorien og hvordan den kan kobles opp mot ledelsespraksisbegrepet til Spillane (2006) og samhandlingsbegrepene til Grønn (2003).

Aktivitetsteorien er ikke enkel å håndtere som analyseredskap og dette vil jeg vurdere kritisk. Jeg bruker aktivitetsteorien fordi dens forklaringskraft synes å være anvendelig for å få frem den kollektive siden av ledelsespraksis.

Tidsforutsetninger er av betydning for å få til endringsarbeid. Jeg belyser hvordan ulik tidsoppfatning kan sees i sammenheng med hvor man er plassert i et makthierarki. Avslutningsvis oppsummeres teorikapittelet.

2.1 Oversikt over skoleledelse som forskningsfelt

Jeg skal i det følgende gi en oversikt over skoleledelse som forskningsfelt, for så å vise hvordan distribuert perspektiv på ledelse inngår i en av to internasjonale hoveddiskurser om skoleledelse. Disse er deltakerorientert diskurs, og styringsorientert diskurs.

Studier innenfor det rasjonalistiske perspektivet kalles i internasjonal forskning for *School Effectiveness*. Hva som karakteriserer effektive og gode skoler er gjerne studert ut fra mål for skoleatferd (avhengig variabel) og lederatferd (uavhengig variabel). Denne forskningsretningen bruker i overveiende grad kvantitative metoder, med eventuelt oppfølging med kvalitative casestudier (Møller, 2006). Innen denne tradisjonen har nylig en studie av Searle og Tymms (2007) blitt publisert. De studerte ledelseseffekten i 500 engelske skoler. For å måle denne valgte de ut skoler med nytilsatte ledere i år 2000 og målte ut fra "value-added- scores" hvorvidt *rektorene* er nøkkelen til utvikling på skolene. Value-added-scores er mål på fremgangsrike skoler, men er også sett i sammenheng med ledernes makt til å si opp sine ansatte. Mer makt gir i denne sammenheng høyere "value-added". Skårer gjøres før og etter elevenes læringsforløp og presenteres som gjennomsnittstall. Korrelasjoner viser ingen direkte sammenheng mellom tilsetting av ny leder og

læringsresultater hos elevene i løpet av 5 år. Derimot viser undersøkelsen at lederne har stor betydning både når det gjelder å rekruttere og beholde gode lærere. I tillegg er lederne svært viktige for det utadrettede arbeidet, mot foreldre, eiere og samfunn (Searle og Tymms, 2007).

Innenfor det rasjonalistiske perspektivet har retningen gradvis befalt seg med studier av endringsprosesser og slik sett nærmet seg skoleutviklingstradisjonen, *School Improvement* (Møller, 2006). I Norden er det kun noen få studier som kan plasseres innenfor det rasjonalistiske perspektivet, ellers er det fortrinnsvis skoleutviklingstradisjonen de aller fleste studiene om skoleledelse er gjort innenfor. Frem til 1990-tallet var det for det meste svensk skoleforskning i Norden som gjorde empiriske undersøkelser og utviklet teori, men etter hvert har også Norge kommet med flere studier. Primært har forskningen vært orientert i retning av å få bedre forståelse av ledelse som fenomen (ibid.). Distribuert perspektiv på ledelse er innenfor den analytiske skoleutviklingstradisjonen, og gir forståelse for at ledelsespraksis utarter seg i et komplekst system. Dette perspektivet er innenfor en forståelsesramme hvor deltakerorientert diskurs er gjeldende.

I følge Møller (2004) er deltakerorientert profesjonalitet og styringsorientert profesjonalitet to forskjellige internasjonale konkurrerende diskurser om ledelse, som kan systematisere det mangfold av teorier om skoleledelse som finnes. *Diskurs* kan forstås som en praksis av talemåter eller skrivemåter innenfor for eksempel ett skoleledelsesfelt, og som innebærer en rekke implisitte forutsetninger og konsensus innenfor det sosiale domene. Diskurs er altså nært knyttet opp mot *den diskursive praksisrolle* og dreier seg om ”den måte vi praktiserer og italesætter handlinger innenfor et bestemt sosialt domene” (Nielsen og Nørreklit 2007, s. 214). Oppfatning om at lærerprofesjonen er betydningsfull og bruk av argumenter som begrunnes ut fra det offentlige perspektiv med fokus på å redusere ulikhet og urettferdighet, brukes i en *deltakerorientert diskurs*. Denne tenkningen har røtter i en ethos¹¹ der samarbeid er verdifullt. I tillegg vektlegges her tillit, respekt og refleksjon. *Styringsorientert diskurs* er beslektet med tenkning innenfor New Public Management¹² og bygger på at effektiv styring er løsning på problemene og at systematisk arbeid må til for å nå mål som er satt av de overordnede. En grunnvoll i denne ethos er troen på konkurransen

¹¹ **Ethos**; ”et menneskes grunnsyn” (Fremmedordbok 1982, s. 114)

¹² **New Public Management**; ikke en ensartet teori, men knyttes opp til et nyliberalistisk og nykonservativt markedssyn. Betrakter det offentlige som et kapitalistisk marked, hvor markedskrefter er kostnads-, effektivitets-, resultat-, og brukerorientert er styrende (Busch 2001).

som nødvendig drivkraft for endring. I tillegg vektlegges kontroll og ekstern vurdering som nødvendige virkemidler (Møller, 2004).

Nå er det ikke uvanlig at endringsarbeid i skolene skjer innenfor begge disse diskurser. I Høgset kommune er for eksempel balansert målstyring styrende for utarbeidelse av virksomhetsplaner og rapportering, samtidig som kommunen ønsker å fremme utviklingen av en lærende skole. Den samme miks av diskurser kommer også til syne når elever har fritt skolevalg etter opplæringsloven (benchmarking), men rett til tilpasset opplæring uavhengig av sosial status. Tilsvarende kan kommuner, på den ene siden, utbetale bonuslønn og resultatlønn til utvalgte ledere ut fra for eksempel målte læringsresultater – og samtidig kan det erkjennes at samtlige rektorer i en kommune er ledere av en organisasjon og ansvarlige for resultater, men at resultatene ikke alene kan tilskrives lederen. Selv om læringsresultater er kjerneaktiviteten i en skole og et mål på skolens kvalitet, er det også av betydning hvilke *verdier* som fremelskes. Vi kan da tale om et *utvidet resultatbegrep*. Men dette er ikke i seg selv tilstrekkelig betingelse for suksess. Forståelsen for at ledelsespraksis skjer i et komplekst system, der konteksten spiller inn, knyttes altså opp til mer enn hva de formelle ledere gjør (Møller, 2007). Forståelsesrammen er her lagt innenfor en deltakerorientert diskurs med vekt på samarbeid.

Det finnes en rekke uensartede studier av formelle ledere. Når Strand (2001) redegjør ut fra disse studiene av ulike studieobjekter, emner og metoder, sammenfaller flere av funnene med hva Møller (2006) rapporterer. Lederjobber innebærer lange dager og mange korte hendinger, oppmerksomheten er skiftende og impulsbestemt, oppgavene strømmer på i en lite sortert strøm og kommunikasjonen er i hovedsak muntlig. Det er ikke nødvendigvis lederne som tar initiativ til samtaler. Av de mange pliktøvelsene er skriftlig arbeid en av de fremste for formelle ledere. Strand (2001) viser også at resultater, dilemmaer, deltakere og beslutningsmuligheter opptrer i øyensynlig vilkårlige kombinasjoner. Bare til en viss grad har lederne kontroll over det som skjer, men de legger ”grunnpremisser for oppmerksomhet og setter andre i arbeid” (Strand 2001, s. 145). Dette strider mot den generelle oppfatningen at ledervirksomhet er knyttet til avansert rasjonalitet og systematisk arbeid. Praksis er at ”lederarbeid er mer mangfoldig, uryddig og spennende enn som så” (Strand 2001, s. 133). Dette utgjør en viktig bakgrunn for min studie og mitt valg av å forske på *kollektiv ledelsespraksis* fremfor å fortrinnsvis se på hva den individuelle formelle leder gjør. Idet jeg velger å studere ledelse som samhandling og aktivitet og derved skifte fokus fra lederne til ledelsespraksis, vil flere sider av ledelsespraksis kunne belyses.

Når Gronn (2003) mener studier av ledere ikke bare bør dreie seg om hva ledere alene gjør, men også om selve lederjobben, og da nødvendigvis ikke lineært ut fra for eksempel arbeidsdeling, fremholder han hvordan forskning på *arbeidsaktiviteten* til lederne er en inngangsport til studie av ledelsespraksis. Når *aktivitetssystemene som ledelse finner sted i* belyses, kan ledelse undersøkes på flere nivåer. Følgelig kan den aktivitetsteoretiske tilnærming være anvendelig for å studere de ulike aktivitetssystemene som ledelse utspiller seg i.

Mitt ønske er å studere distribuert ledelse som en *betraktningsmåte* og som en *analytisk tilnærming*. Jeg studerer ikke distribuert ledelse som en *organisasjonsform* hvor ledelse bør være distribuert på en spesifikk måte eller at noen *bør* lede på en bestemt måte overfor ansatte. En slik dualisme som forstår ledelse som noe formell leder gjør og som ansatte etterfølger er tilhengere av det distribuerte perspektivet skeptiske til – først og fremst fordi aktivitetene i en skole er langt mer komplekse enn som så (Gronn, 2003).

Jeg vil nå i det følgende presentere hvordan myndighetene oppfatter den komplekse aktiviteten i skolen og hva de forventer av skoleledelsen når innføring av ny reform skal skje.

2.2 Myndighetens oppfatning av skoleledelse og endring i lys av forskning

I St.meld. 30 (2003) *Kultur for læring* etterspør myndighetene en tydelig og kraftfull leder, som er seg bevisst skolens kunnskapsmål, kan etterspørre og inspirere til læring i det daglige, og kan frembringe muligheter til erkjennelse og refleksjon over læringsstrategier, nettverksbygging og teamarbeid. Skolelederne må igangsette og lede felles utviklingsarbeid eller endringsarbeid.

Begrepet 'tydelig leder' er eksplisitt knyttet til rektorfunksjonen (Møller, 2007). I St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* nevnes føyelige ledere som en motsats til tydelige ledere. Møller (2007) fremhever at myndighetene med dette får frem hva slags skoleledelse som er uønsket i skolen.

”Ledere som overlater for stor grad av opplæringen til lærerne og i liten grad blander seg inn i lærernes pedagogiske arbeid, er uønskete (...).”

(Møller 2007, s. 174)

Forventningene om tydelighet gjelder også lærerne og understrekes i Læringsplakaten¹³, men ansvaret er plassert hos rektor (Møller, 2007).

Møller (2007) stiller spørsmål om hva det vil si å være tydelig. Begrepet er positivt ladet, men kan oppfattes ulikt av de forskjellige aktørene i skolen. Om en skoleleder er kritisk til kommunens utdanningspolitikk, vil det ikke nødvendigvis oppfattes som positivt av kommunaldirektøren, mens noen lærere kan synes dette er tegn på både god og tydelig ledelse. Når utdanningspolitikken danner rammer for rektorenes handlingsrom og også for deres tolkningsmuligheter ved eksterne direktiver, lærerarbeids- og elevresultatvurderinger, er det neppe å forvente at ”rektorene kan og vil spille en sentral motstandsrolle” (Møller 2007, s. 175). Rektorene vet de må håndtere utfordringer innenfor det systemet de er i, og som myndighetene har etablert rammene for (Hatcher 2005, referert i Møller, 2007). Så når myndighetene fremhever at den tydelige leder er nødvendig for å utvikle lærende organisasjoner, forventes det at lederne i stor grad har fokus på både elevenes og lærernes læringsprosesser.

For å få dette til må skolelederne kunne angi skolens retning ved å *kommunisere* mål som motiverer, er realistiske og utfordrende (Møller, 2006). Tilretteleggelse for en *spørrende organisasjon* innebærer at det ikke bare er lederen spør, men også mellomlederne og de andre medarbeiderne (Strøm og Harboe, 2006). Om en leder sørger for intellektuelt stimulerende miljø kan dette medvirke til at organisasjonen klarer å være spørrende og stimulere til kollegialt samarbeid. Å utvikle en spørrende kultur kan være en type pedagogisk ledelse som Wadel kaller produktiv ledelse (Lillejord, 2003). En produktiv pedagogisk leder ”ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper” (ibid., s. 119).

Begrepet *den lærende organisasjon*, i likhet med begrepet *tilpasset opplæring*, synes å være et omdiskutert begrep, helt opp på departementsnivå. Kompetanseberetningen 2005 definerer ’lærende organisasjon’ som ”en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre faglige utfordringer og etablerer ny praksis når det er nødvendig” (UFD 2005, s. 9). Begrepet ’lærende organisasjon’ er nærmest blitt et slags mantra for skole-Norge, til tross for mange ulike definisjoner. Lillejord fremhever at en mulig årsak til at myndighetene nå er så opptatt

¹³ **Læringsplakaten**; Er del av læreplanverket, tidligere kalt ”Broen” og omhandler ”Prinsipper for opplæringen” bestående av 11 punkter.

av begrepet *lærende organisasjoner* er at det er en av de ”globalt sirkulerende idéene” (Lillejord 2003, s. 212). Det er altså en av de forestillinger som nå er på mote.

Skolen må være en lærende organisasjon for å få til endring, med andre ord forme en ny praksis, og som Møller (2006) skriver er ledelse av endringsarbeid i skolen *en interaktiv prosess* mellom de mange aktører i skolesamfunnet. Dermed vil endringsarbeid ikke være så sterkt knyttet opp til egenskapene *tydelig og kraftfull* slik St.meld.30 (2003) *Kultur for læring* fremhever. Man påvirker og blir påvirket av omgivelsene. I undersøkelsen av ledere i *anerkjente skoler*¹⁴ synes det som om disse lederne har det til felles at de utøver distribuert ledelse, er tilpasningsdyktige, er moralske og læringsorienterte for samtlige i organisasjonen. *Distribuert ledelse* innebærer da at leder praktiserer ledelse sammen med både formelle og uformelle ledere (Møller, 2006).

Møller (2007) fremlegger funn fra internasjonal utdanningsforskning om god ledelse og en konklusjon så langt er at ingen med sikkerhet vet hvordan man utvikler gode skoler. Å komme frem til modeller som kan gjelde for alle skolene og alle lærerne, synes umulig. Heller ikke er det enighet om definisjoner. Møller eksemplifiserte slike begreper som skolekultur og ledelse, men ved å oppsummere forskningen utkrystalliserer tydelig og god ledelse seg til å være knyttet til flere handlinger, slike som:

”å gi retning, oppmuntre, sette grenser, stille krav, gi tilbakemeldinger *samtidig* som forankringen til verdier er i tråd med læreplanen. Verdigrunnlaget blir ikke minst understreket i prinsippene for opplæring: *Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnlaget for inkluderende sosialt fellesskap og for læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres*”

(Møller 2007, s. 176)

Påstanden om at formell ledelse har stor betydning for læringsutbytte, viser seg også å være vanskelig å dokumentere (ibid.). Ledelse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å få til suksess. Det viser seg heller at skoleledere har en tendens til å fungere som en støttestruktur for det som skjer i klasserommet. Skoleledere påvirker indirekte, gjennom å direkte påvirke læringskultur og læreres arbeidsinnsats (ibid.).

Jeg har nå vist hvordan myndighetene forventer ledelse i skolen. Jeg oppsummerer: Forventningene knyttet til skolelederen er både dualistiske og normative; det er vanskelig å se at forventningene om tydelig og kraftfulle ledelse er godt definert av myndighetene. De er ment å gi retning for hvordan skoleledere bør være. Parallelt med dette anerkjenner myndighetene at skolen kan være kompleks, spesielt med tanke på å skulle utvikle skolen

¹⁴ **Anerkjente skoler**; tolv demonstrasjonsskoler som av myndighetene har fått anerkjennelse på visse områder. Ett kriterium var god ledelse (Møller, 2006)

som en lærende organisasjon. I dette kapitlet har jeg også anskueliggjort at ledelse i et distribuert perspektiv kan være en annen måte å betrakte ledelse på enn hva som ofte gjøres. Selv om myndighetene inntar dette dualistiske synet på ledelse, og vektlegger betydning av en tydelig og kraftfull leder, viser Møller (2007) til forskning og tendenser som ikke underbygger at ledelse alene utvikler god skole, men ledelse er nødvendig og kan fungere som en *støttestruktur*.

I det følgende vil jeg presentere hvordan aktivitetsteorien, koblet opp mot et distribuert perspektiv på ledelse, kan danne en ramme for en annen betraktningssmåte når ledelse skal studeres.

2.3 Kobling av det distribuerte perspektivet på forskning opp mot aktivitetsteori

Aktivitetsteorien har gjennomgått en utvikling fra 1. generasjon til 3. generasjons aktivitetsteori. Vygotsky er opphavsmann til 1. generasjons aktivitetsteori. På begynnelsen av 1900-tallet studerte han hvordan handling på individnivå medieres av mentale og fysiske verktøy i håndtering av objekter, men hans forskning forble på individnivå. Leont'ev utviklet aktivitetsteorien til 2. generasjon og inkluderte det kollektive aspekt ved handlinger, slike som rutiner og regler, felleskapet handlinger utføres i, og det hierarkiet av arbeidsdeling som er tilstedet når handlinger utføres. Dette utgjorde ett helt aktivitetssystem og ble enheten for analyse. Engeström videreutviklet 2. generasjons aktivitetssystem til 3. generasjons aktivitetsteori ved å studere hvordan to eller flere aktivitetssystemer i møte med hverandre bidro til endring, og hvordan dette kunne bidra til å forstå *dialog/kommunikasjon* og *interaksjon* mellom *ulike* aktivitetssystemer tilknyttet hverandre. I tillegg søkte han å fange inn flere perspektiver enn henholdsvis det individuelle eller det kollektive (Engeström, 1999).

Innenfor området Utdanningsledelse både i Norge og i utlandet kobler flere forskere det distribuerte perspektivet på forskning opp mot aktivitetsteori (Gronn 2003, Spillane 2006, Møller og Ottesen 2006). Ledelse studeres da som samhandlingsaktiviteter, og aktivitetsteorien kan være anvendelig som analyseverktøy for å fange opp kompleksiteten i slike aktiviteter. Det russiske begrepet *dejatel'nost* kan oversettes til begrepet aktivitet med betydning "gjøren for å transformere noe" (Hillestad, 2002, s. 1). I dette er en forståelse av at aktivitet er noe mer enn bare å bedrive noe eller å være aktiv. Grunnforståelsen er at

menneskelig kognisjon og aktivitet er *en sammenhengende prosess*, som ikke kan éntydig atskilles fra artefakter eller kulturelle verktøy (ibid.). I løpet av historien vil verktøy eller artefakter modifiseres, fordi de er en del av den materielle verdenen, og de bearbeides av mennesker. Denne evnen til å modifisere verktøy, slike som språk, begrep, kalkulatorer og datamaskiner, setter mennesket i en særstilling sammenlignet med andre arter (Engeström 1999, Säljö 2000, Hillestad 2002). Når mennesker er i aktivitet brukes artefakter. Bruken av disse medierer (formidler og forvandler) en overgang fra det indre i mennesket til det ytre rundt mennesket og utviklingen av de høyere psykologiske prosessene påvirkes gjennom dette. Høyere psykologiske prosesser er tenkning ved hjelp av språk og begrepsdanning, bruk av modeller og algoritmer m.m. Mennesket *internaliserer* erfaringer og kunnskap fra det kollektive rundt seg ved hjelp av tegn, symboler og artefakter. Lavere psykologiske prosesser er knyttet opp mot nervesystemet og kroppen, og er en forutsetning for å kunne tenke (Engeström 1999, Säljö 2000, Hillestad 2002).

Jeg skal nå presentere Vygotsky's 1. generasjons aktivitetsteori og Leont'ev's 2. generasjons aktivitetsteori, for å få frem sentrale poeng som også gjelder for 3. generasjons aktivitetsteori.

2.3.1 Første og andre generasjons aktivitetsteori

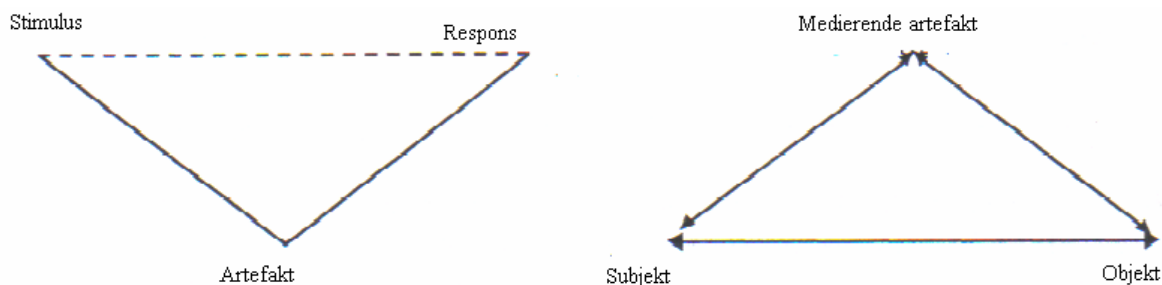
Aktivitetsteori har sitt opphav i historisk-dialektisk materialisme¹⁵ (Leontjew, 1982), selv om den oftest blir knyttet til russerne Vygotsky og Leont'ev og finske Engeström (Engeström 1999).

Vygotsky's bidrag til 1. generasjons aktivitetsteori var hvordan høyere psykologiske prosesser kunne utvikles ved hjelp av medierende *artefakter*¹⁶. Hans eksempel var at når det oppstår en forbindelse mellom stimulus og respons vil også forbindelsen med det materielle og psykiske redskap oppstå. Om historisk utviklede kulturelle artefakter er tilgjengelige, slike som for eksempel en kalkulator eller en PC, er dette en artefakt som fundament for handling, og et nytt handlingsmønster kan oppstå. I figur 1 vises dette i trekantmodellen til

¹⁵ **Historisk-dialektisk materialisme;** kan oppfattes som metode eller historiesyn; **den materialistiske historieoppfatning;** "Historien utvikler seg i et spenningsforhold som oppstår mellom to dimensjoner i menneskets historie. Den ene gjelder menneskenes sosiale forhold, først og fremst eiendomsforholdene og med dem klasseforholdene: *Produksjonsforholdene*. Den andre dimensjonen er bestemt ved hvordan menneskene tilfredsstiller sine stadige voksende behov på, dvs. hvordan det arbeides og hva det arbeides med: *Produktivkreftene*. Disse kreftene er i stadig endring, og etter hvert vil de dominerende produksjonsforholdene bli til hinder for at produktivkreftene skal kunne utvikles videre. Det vil da dannes et stadig voksende press for å forandre produksjonsforholdene. Marx og Engels hevdet at mennesket er den viktigste produktivkraften; det er det levende menneskelige arbeidet som skaper verdiene." (Birkeland (red), 1992, s. 13-14).

¹⁶ **Artefakt;** (lat.: arte factum) "gjenstand frembrakt ved kunst eller håndverk". I overført betydning her også "verktøy".

venstre, som illustrerer bruk av en artefakt. I trekantmodellen til høyre illustreres at redskapet eller medierende artefakt er en integrert del av handlingen mellom subjekt og objekt (Engeström 1999, Eeg-Larsen 2002).



Figur 1, Vygotskys trekantmodell (Engeström 2001, s. 4).

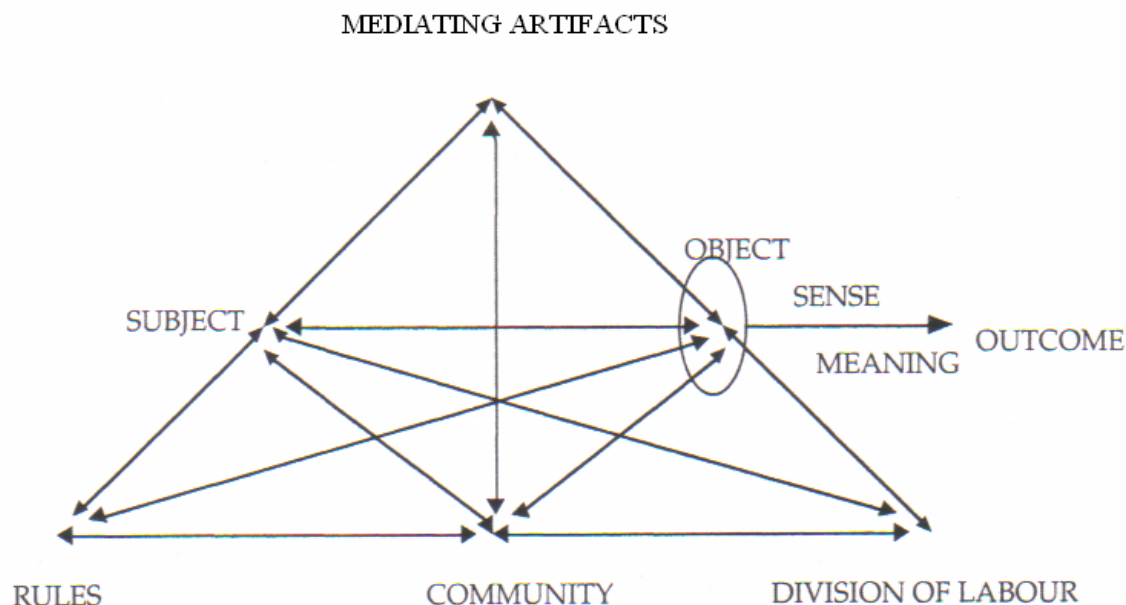
Enhver sosial hendelse må ikke nødvendigvis bli en del av personen (internt), noen hendelser forblir eksterne, men man kan ikke forstå en mental prosess uten å se den i relasjon til den sosiale verdenen utenfor. Å *appropriere* er å tilegne seg hendelser eller kunnskap fra mennesker i samspillssituasjoner, og kalles *internaliseringsprosess* (Säljö, 2000).

Begrensningen med 1. generasjon aktivitetsteori var at enheten for analysen forble på individ-nivå (Engeström, 2001), altså mikronivå (Grønmo, 2004).

Vygotskys kollega og etterfølger Leont'ev utviklet 2. generasjon av aktivitetsteorien, og han påpekte at forskjellen mellom individuell handling og kollektiv aktivitet er forbundet med de komplekse relasjonene mellom det enkelte individ og fellesskapet.

Kollektiv aktivitet kan ha rekkevidde utover enkeltindividene, men de er stadig en del av aktiviteten. De enkelte aktørene er sjelden selv oppmerksomme på dette. Drivkraften i aktiviteten er historisk og kulturelt utviklet. Dette sees her ved hjelp av elementene regler, felleskap og arbeidsdeling og utgjør det kollektive perspektivet ved en aktivitet.

Analyseenheten er, med bidrag fra Leont'ev's andregenerasjons aktivitetsteori, utvidet til å gjelde et helt aktivitetssystem (Engeström 1999, Eeg-Larsen 2002). Dette illustreres slik:



Figur 2, Leont'ev's andregenerasjons aktivitetssystem (Engeström 2001, s. 5).

Den øverste trekanten i den store trekanten kan betraktes som "toppen av isberget" (Engeström 2001, s. 5) og slik Ottesen og Møller (2006) sier det, er det her at ledelse som aspekt av aktivitet formes. Aktiviteten er analyseenheten og man kan studere de samhandlingene som danner drivkraften for den kollektive aktiviteter rettet mot ønskene om å forandre *objektet*. Dermed er aktivitetssystem-modellen *objektorientert*. Det innebærer at aktørenes handlinger er målbestemt, har en hensikt og innrettet mot objekt. Aaneby, Bjørkgarden og Johannesen (2006) referer til Kuutti (1996) og fremhever at *konstruksjon av objekt* er sentralt i den aktivitetsteoretiske tenkningen. Aktørene må bli enige om forståelsen av objektet i aktiviteten for å kunne lykkes med endringsarbeid.

I figuren skildres objektet¹⁷ ved en oval ramme for å indikere at objektene alltid er direkte eller indirekte *objektorienterte handlinger*, som er karakterisert ved stikkordene ambivalens, overraskelse, tolkninger, fornuftsfremmende og potensialer for forandringer. Disse egenskapene kan bli ikledd språk og dermed utgjøre medierende artefakter. Det finnes to typer språklige medierende artefakter; sense og meaning. *Sense* er knyttet til ordbruk i dagliglivet og kan derfor karakteriseres som generell bruk av språket hos et individ, mens *meaning* henspeiler til det objektive og en definisjonsmessig bruk, slike meninger som vi

¹⁷ **Objekt;** "det som skal forandres og aktørenes valgte svar på et behov (Møller og Ottesen 2006).

finner i ordboken (Säljö, 2000, s. 87). For å få til et resultat må objektet transformeres (Engeström, 2001).

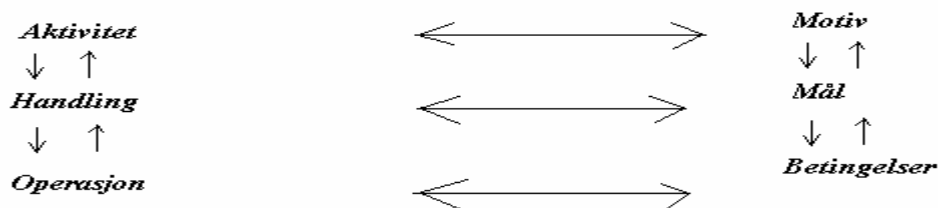
Ledelse er et aspekt ved aktiviteten. Man kan studere hvordan ”ressurser som makt, kunnskap og initiativ settes i spill og dermed konstituerer ledelse” (Ottesen og Møller 2006, s. 140). Ledelse oppstår som et fenomen gjennom aktiviteten. Ved å bruke aktivitetsmodellen kan den synliggjøre ledelse som distribuert når endringsarbeid gjøres, og som ”integreert i og konstituert av et samspill av handlinger som er kollektivt forankret” (ibid., s.142).

2.3.2 Tre prinsipper – felles prosess, men ulike mål

Handlinger kan betraktes ”komprimert” til enkeltstående handlinger, men så kan de etter hvert utfolde seg til å bli til handlingskjeder og danne en *aktivitet*. Ut fra denne tankegangen utkrystalliserer Leont’ev tre viktige prinsipper for aktivitetsteori og aktivitetssystem (Leont’ev 1982).

Figur 3 nedenfor viser hvordan en aktivitet er knyttet til motiv, handlinger knyttet til mål og operasjoner knyttet til betingelser. Både horisontale og vertikale piler skal illustrere en prosess hvor det er flytende overganger mellom aktivitet, handling og operasjon og motiv, mål og betingelser. Prosessen kan både være av *top-down* og *bottom-up* art. Dette kan gi en dynamisk forståelse av forskjellige nivå av aktiviteter. Når Engeström (1999) referer til det kjente tre-nivå skjemaet til Leont’ev (1978, 1981) illustrerer han ikke dette slik jeg gjør i figuren nedenfor. Jeg illustrerer, inspirert av en figur som Hillestad (2002) bruker.

Tre prinsipper



Figur 3, Tre prinsipper i aktivitetsteori

Forskjellen på aktivitet og handling er at aktivitet er en kollektiv overordnet prosess og kjennetegnet av handlingskjeder, som sammen utgjør aktiviteten og har et motiv. Et kjent eksempel er den kollektive aktiviteten husbygging. En handling kan være å legge tak og operasjoner er å hamre og å spikre (Hillestad, 2002).

I skolesammenheng kan eksempler på aktivitet, handling og operasjoner være som følgende:

Aktivitet:

- Et stort aktivitetssystem som en skole har som kjernevirksomhet å gi tilpasset opplæring til elever, og dette er motivet eller drivkraften for den kollektive aktiviteten.

Handling:

- Handlingene til de enkelte aktørene i aktivitetssystemet skole kan styres av ulike mål, men etter hvert dannes handlingskjeder som til sammen danner et kollektivt aktivitetssystem. Dette er illustret med vertikale piler i figuren. Handlinger og mål utvikles i en prosess. Målet for Lavlunn skole er å introdusere og implementere Kunnskapskart og dette krever objekt-orienterte handlinger, samtidig kan de ulike aktørene også ha sine egne mål.

Operasjon:

- For å utføre en handling kreves det et visst antall operasjoner, altså automatiserte og ubevisste handlinger. Disse kan være utallige operasjoner for å lage kart ved hjelp av ulike verktøy, slike som datamaskin og kopimaskin, og eventuelt utvikling av rutiner for å ta i bruk kartene i undervisningsituasjoner.

For eksempel vil Høgset kommune og Lavlunn skole ved innføring av Kunnskapsløftet endre undervisningspraksis for den kollektive aktivitet. I denne prosessen er det for eksempel fem lærere som jobber med å utvikle lokale læreplaner i ett fag. Disse vil etter hvert utvikle flere handlingsrekker som er med på å innføre Kunnskapsløftet. Det er likevel ikke slik at disse fem lærerne nødvendigvis har fullstendig sammenfallende mål for arbeidet, men de er i samme prosess for å skape endret undervisningspraksis.

Fra starten av, når disse fem lærerne jobber med en helt ny felles aktivitet, kan det være en del elementære ting de må lære seg og være bevisste på. Akkurat som når man lærer å kjøre en bil og er bevisst på enhver bevegelse før handlingen er automatisert, vil den en gang så bevisste operasjonen etter hvert kunne utføres ubevisst. Operasjonene er likevel knyttet opp til betingelser, disse kan være rutiner og utgjøre små deler av en større handling.

I henhold til aktivitetsteorien er det da altså mulig å samhandle om å innføre en reform, samtidig som de ulike aktørene verken trenger å ha identiske delmål eller hovedmål, men de er likevel i prosessen for å endre undervisningspraksis. Og siden praksis og menneskene i denne vekselvirker i prosessen, kan ulike motsetninger oppstå.

Både Engeström (2001) og Gronn (2003) referer til Leont'evs kjente eksempel på kollektiv jakting i en urbefolkning. Eksemplet illustrerer poengene med mål og motiv, og jeg gjengir her min oversettelse:

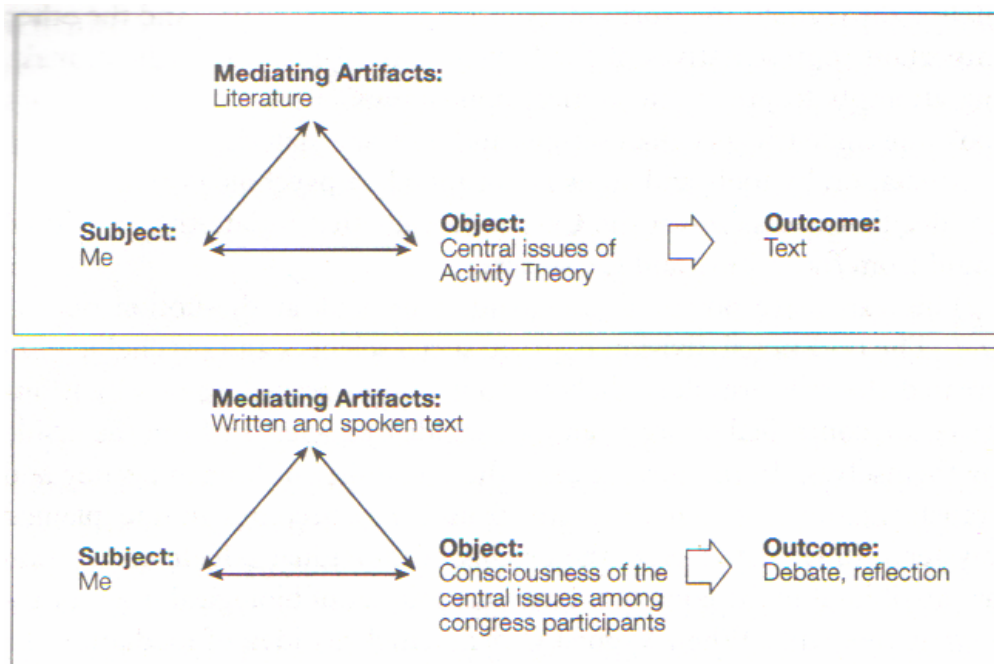
Når et medlem av en gruppe skal utføre hans del av en arbeidsdeling gjør han også det for å etterkomme egne behov. Når for eksempel en jeger skal delta i et jaktlag i en urbefolkning, er jegeren stimulert både ut fra egne behov for å få mat, eller kanskje klær, som skinnet fra dyret kan gi ham. Men hva er imidlertid jegerens aktivitet direkte rettet mot? Den kan være direkte rettet mot det å skremme en horde dyr i retning av de andre jegerne, som ligger i bakhold. For å være nøyaktig vil det være riktig å si at dette er aktiviteten til denne mannen. Og aktiviteten til denne mannen slutter med dette. Det andre blir avsluttet av de andre medlemmene. Resultatet av å skremme horden i retning av de andre er eller kan forståelig nok ikke i seg selv etterkomme jegerens behov for mat eller skinn fra dyr. Hva aktivitetsprosessen var rettet mot, var ikke en konsekvens av hva som samtidig inntraff med hva som stimulerte den, altså sammenfallet med jegerens motivasjon for aktiviteten; de to var skilt fra hverandre i dette eksemplet. Prosessene, objektet og motivet som ikke sammenfaller med hverandre, skal vi kalle handlinger (actions). Vi kan si at jegerens aktivitet var jakten og å skremme (jage) er hans handling (aksjon).

(Fra Leont'ev 1981, s. 210 referert av Gronn 2002, s 85-85.)

Med dette viser Leont'ev en avgjørende forskjell mellom individuelle handlinger og kollektive aktiviteter. (Leont'ev illustrerte ikke dette grafisk. Dét gjorde Engeström, 1987). Aktivitetens samhandling med omverdenen er forbundet med rutiner og regler og disse er igjen knyttet til individet/aktøren. *Rutiner og regler* er mer eller mindre automatiserte operasjoner og dels målrettede og bevisst styrte handlinger. En aktivitet er kollektiv i sin natur og dermed ikke bare knyttet til et enkelt individ. Aktiviteten genereres derfor *utover* enkeltindividene, men de er stadig en del av aktiviteten og den opprettholdes av en kompleks drivkraft. De enkelte aktørene er sjeldent oppmerksomme på dette, men drivkraften i aktiviteten er historisk og kulturelt utviklet. Dette sees ved hjelp av elementene regler, fellesskap og arbeidsdeling og utgjør det kollektive perspektivet ved en virksomhet. Analyseenheten er med bidrag fra Leont'evs andregenerasjons aktivitetsteori utvidet til å gjelde et helt aktivitetssystem, som illustrert i figur 2 (Engeström, 1999; Eeg-Larsen, 2002).

Engeström (1999) viser hvordan motsetninger mellom *aktivitet og prosess*, *aktivitet og handling* og *aktivitet og kommunikasjon* kan vises gjennom konkret forskning på aktivitet. Engeströms eksempel er når han skal holde en tale. I figur 4 viser den øverste trekanten Engeströms handling når han skal forberede og skrive en tale ved hjelp av tilgjengelig litteratur. Den andre trekanten viser den påfølgende handling, som går ut på å holde talen på en kongress. Han bruker da den skrevne teksten og språket som de viktigste

medierende artefaktene.¹⁸ Det som ikke kommer frem i figur 4 er den sosiale siden ved hans handlinger, altså hvordan han samhandler. Resultatet (outcome) av hans handlinger er begrenset illustrert, ved en tekst og tilhørere, som er tilstedet i øyeblikket. Engeström utvider modellen til et voksende aktivitetssystem, som han hevder kan kalles *internasjonal aktivitetsteoretisk sammenslutning* (*International activity-theoretical collaboration*) (Engeström, 1999). Et voksende aktivitetssystem (ut fra Engeströms modell) illustreres i figur 5 med et eksempel på ledelsespraksis og endringsarbeid på Lavlunn skole.



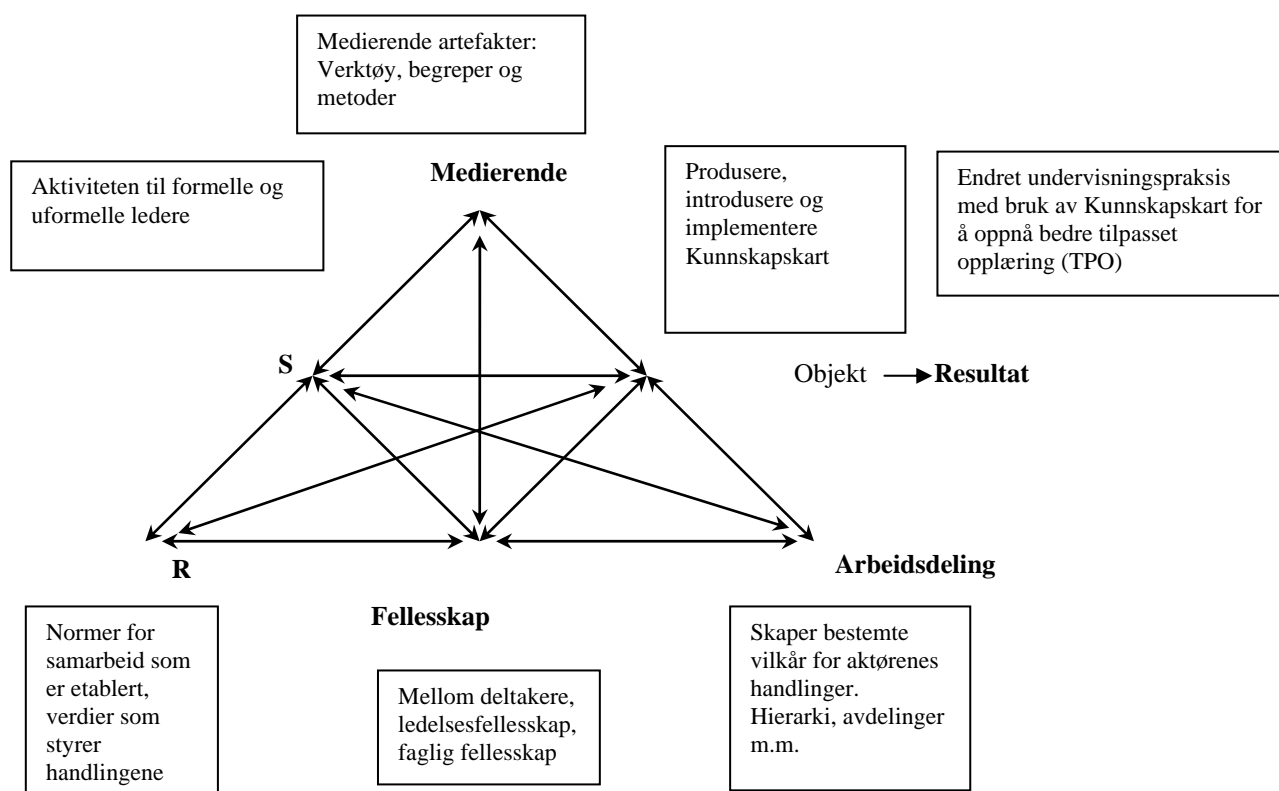
Figur 4, etter Engeström (1999, s. 30).

Hensikten med å bruke modell-kategoriene i aktivitetsteorien her er altså å både kunne hensynta konteksten for ledelsespraksis, og å få et blikk for selve samhandlingssamspillet.

I figur 5 har jeg i tekstboksen over *subjekt* satt inn formelle og uformelle ledere. Objektet har jeg illustrert ved tekstboksen *Kunnskapskart* og objekt-orienterte handlinger er eksemplifisert ved det å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskartene. De andre tekstboksene har jeg tilført figuren ut fra den modell Ottesen og Møller bruker (2006 s. 141).

¹⁸ **Medierende artefakter;** verktøy individer er i interaksjon med når det utøver handlinger i omgivelser. *Artefakter* brukes i enhver interaksjon med omverdenen. Vygotsky skilte mellom to hovedtyper. *Symboler* medierer eller er brobygger mellom tanken og over til språket og høyere psykologiske prosesser (tenkning), mens *fysiske verktøy* medierer eller griper inn i hvordan en person håndterer omverdenen (Säljö, 2000).

Det er i den øverste delen av trekanten at ledelse spiller seg ut, men hele aktivitetssystemet er anvendelig til å analysere lederaktivitet (Ottesen og Møller, 2006). Regler, fellesskap og arbeidsdeling kan muliggjør effektiv ledelse i variert grad. Selv om ”ledelse” i aktivitetsteorien er søkt forstått som, subsidiært oppfattet som mediert gjennom, ”ledelsesaktivitet” – vil der fortsatt være vilkår som letter, eller forvansker, måloppnåelsen. Modellen har forbindelseslinjer på kryss og tvers. Forandres én av de ulike faktorene får dette konsekvenser for de andre.



Figur 5. modell av Engeströms aktivitetssystem (etter Ottesen og Møller 2006, s. 114)

Når jeg undersøker ledelsespraksiser studerer jeg samhandlinger, ut fra hva mennesker sier eller gjør i ulike kontekster. Jeg søker med andre ord kommunikative og fysiske praksiser der ledelse kan finne sted og dette tilsvarer *produksjon, utspilling, konstituering* o.l. av ledelse.

I dette sosiokulturelle perspektivet ligger det en antakelse om at mennesket ikke kan unngå å lære, så lenge man er en del av et samfunn. Å delta i ulike aktivitetssystem gir mennesker erfaringer. Dette er i følge Engeström grunnleggende for ethvert samfunn (Säljö, 2000). Det er ikke mulig å forberedes på forhånd gjennom for eksempel undervisning

på *alle* de aktiviteter vi dras inn i. Språk og endringskommunikasjon, eller en kjede av språkhandlinger, kan alle ses på som artefakter verktøy/metoder.

Endringskommunikasjonens kjerne er ”å forklare og overbevise medarbeiderne om at forandring er viktig” (Strøm og Harboe, 2006. s. 40). Dette blir det første skritt, mens det andre skritt blir å vise hvem som skal utføre de forskjellige funksjoner i endringsarbeidet. Strøm og Harboe bruker metaforen murtuen for å fremheve at alle har en viktig funksjon for å nå et samlet mål. Alle må endre seg om en hel organisasjon skal endre seg. Sammenstillers man denne metaforen, murtuen, med Engeströms (1999) aktivitetsteori, er det, igjen, ikke nødvendigvis slik at alle må jobbe mot samme mål, men man er faktisk i samme prosess. Det er altså ikke slik at man utelukkende sender et kognitivt innrettet budskap til en mottaker, men man er i en kompleks situasjon hvor samhandlingskommunikasjon skjer.

Et eksempel er hvordan ulike aktører er i ulike faser av en endringsprosess. Når planen om endringsarbeid blir presentert har de formelle lederne gjerne gjennomtenkt mye på forhånd. Til tider er det også slik at mellomledere, som ofte kjennetegnes av å være faglige dyktige, men ikke nødvendigvis er de store kommunikatorene, i (for) liten grad er involvert i planleggingsprosessen og i å få denne internt markedsført (Strøm og Harboe, 2006). Aktørene er involvert i samme endringsprosess, men har slik sett ikke klart for seg de samme mål for handlingene. Dette kan gi, eller bidra til å synliggjøre motsetninger i en organisasjon.

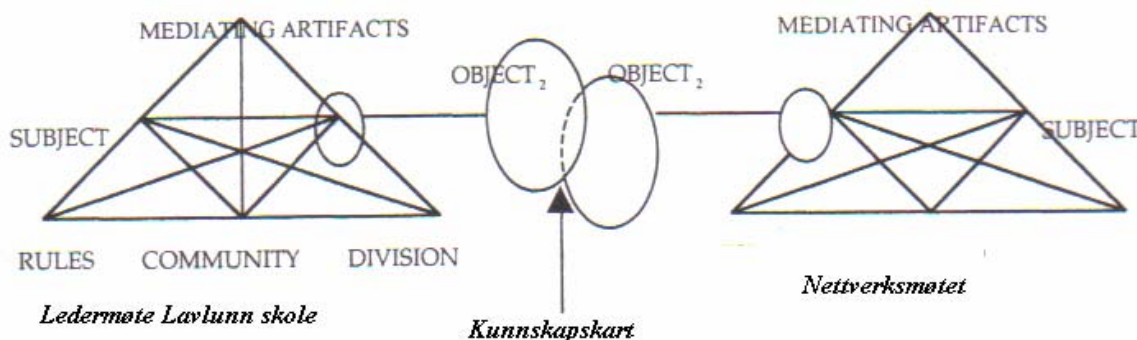
Når motsetningsforhold oppstår kan slike også være en drivende kraft for endring og utvikling (Engeström, 1999). Denne tanken om motsetninger ved det at flere aktivitetssystem møtes gjennom et utviklingsarbeid, dukket for alvor opp da aktivitetsteorien ble mer internasjonal og spørsmålene knyttet til kulturelle forskjeller og dialog kom opp. Dette gav grobunnen for utviklingen av tredje generasjons aktivitetsteori.

2.3.3 Tredje generasjons aktivitetsteori

Mange forskere har vært engasjerte i å utvikle begrepsmessige verktøy for å forstå dialog og flere kulturelle perspektiver ut fra nettverk av aktivitetssystemer, men det er Engeström som regnes som faren til 3. generasjons aktivitetsteori (Engeström 2001, Møller og Ottesen 2006, Gronn 2003).

Engeströms 3. generasjon av aktivitetsteori utvider de 1. og 2. generasjons aktivitetssystem ved å sette søkelyset på flere aktivitetssystemer, minimum to, og disse

utgjør da analyseenheten sammen. Når for eksempel to arbeidsfellesskap møtes kan læringsutfordringer oppstår, men også utviklingsmuligheter (Engeström, 2001). Dette illustreres i figur 6. I figuren til Engeström har jeg, med fet skrift, tilført navn på aktivitetssystem og objekt i mitt valgte case.

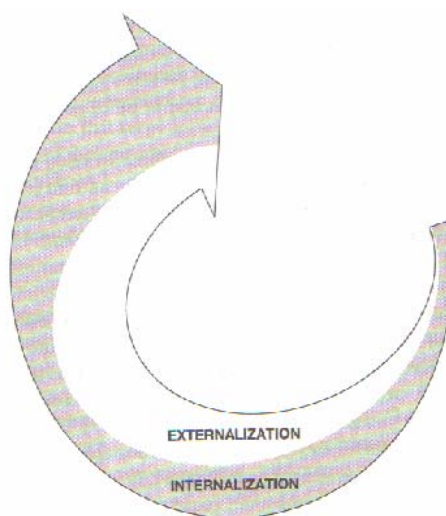


Figur 6. Tredje generasjons aktivitetssystem (etter Engeström 2001, s. 6)

Tilsvarende kan lederaktiviteter forståes. Ledelsen på Lavlunn skole utgjør det første aktivitetssystemet i figuren over. Rektor Ada er subjekt og samfunnet/fellesskapet er hele ledegruppen bestående av avdelingslederne. Objektet er transformering av Kunnskapskartene. Det medierende verktøy kan være endringskommunikasjon. Det andre aktivitetssystemet er et nettverksmøte. Subjektet er prosjektlederen for *Kunnskapsløftet*, de medierende artefakter er verktøy, begreper og metoder – og transformasjonen av Kunnskapskart er objekt. Fellesskapet er deltakerne på nettverksmøtet. Felles objekt for de to aktivitetssystemene, og det som aktiviteten er rettet mot, er kunnskapskart, men de *objekt-orienterte handlingene* i de to aktivitetssystemene kan være forskjellige. Ledelsen på Lavlunn skole kan jobbe med å introdusere Kunnskapskartene, mens på nettverksmøtet kan det jobbes med å produsere Kunnskapskartene.

Når det første aktivitetssystemet kommer i møte med det andre, vil det være ut fra felles objekt; Kunnskapskart. Objektforståelsen er ikke alltid nøyaktig lik for de ulike aktivitetssystemene, denne forståelsen har sammenheng med i hvor stor grad kollektivet har oppnådd en reflektert og ferdigutviklet holdning til objektet. Dette er illustrert i figuren 6 med 2 ovale sirkler. Deltakerne i de to aktivitetssystemene kan ha forskjellig nyansert oppfatning av hvordan Kunnskapskart skal brukes i undervisningssituasjonen, men når deltakerne i de to aktivitetssystemene møtes kan felles forståelse oppnåes. Dette skjer i en prosess hvor deltakerne i de to aktivitetssystemene opplever varierte grader av konflikter og motsetninger.

Utviklingssyklusen i en organisasjon knyttes opp mot samspill og motsetninger mellom minst to aktivitetssystem, som deler felles objekt. Motsetningene kan da lede til *ekspansiv læring*, ifølge et utvidet og kreativt læringsperspektiv (Aneby, Bjørkgarden og Johannesen, 2006). Løsningen er ikke kjent på forhånd og må skapes i en kollektiv læringsprosess. Ved å følge utviklingen av objekter kan læringen på kollektivt nivå identifiseres, men dette forutsetter at det er satt søkelys på den eksisterende praksis (ibid.). Engeström (1999) bruker begrepene internalisering og kreativ eksternalisering,¹⁹ som begge må finne sted når ekspansiv læring i en organisasjon skal skje.



Figur 7, Ekspansiv læring i aktivitetssystem (Engeström 1999, s. 34)

Læringssyklusen oppstår når en organisasjon tilegner seg noe nytt, for eksempel ved å ta i bruk Kunnskapskart. Når en organisasjon gjennomgår endring eller utviklingsmessig transformasjon i et aktivitetssystem, beveger deltakerne i dette systemet seg i en kollektiv sone for proksimal nær utvikling. Først begynner læring med vekt på *internalisering*, sosialisering og trening av de nye ferdigheter og kunnskaper endringsarbeidet krever. Litt etter litt skjer *kreativ eksternalisering* som er en reaksjon på gradvis større ytre krav om innovasjon. Kravene til endring og aktivitet gir forstyrrelser og motsetninger i systemet og sette i gang en *internaliseringsprosess*, som innebærer kritisk selvrefleksjon. Letingen etter løsninger økes i intensitet. Eksternaliseringen har nådd sin topp når endringsarbeidet er gjennomført og en ny modell for aktiviteten er stabilisert.

¹⁹ **Kreativ eksternalisering;** handler om reaksjonen på gradvis større ytre krav om innovasjon. Etterhvert som kravene til endring om egen praksis blir trukket i tvil og aktivitet dermed fremmes kan dette gi forstyrrelser og motsetninger i systemet og sette i gang en *internaliseringsprosess*, som innebærer kritisk selvrefleksjon. Etter hvert vil den interne kunnskapen kunne gjøres ekstern og uttrykkes verbalt.

Opprinnelig ble den idealtypiske ekspansive læringssyklus betraktet hovedsakelig ut fra store aktivitetssystemer som kunne vare opp til 2-3 år, og som i grove trekk korresponderer med Nonakas og Takeuchis studier (Engeström, 1999). Men som Engeström skriver kan forskere også betrakte ekspansive læringssykluser med ulik varighet, i minutter likesåvel som i uker og måneder, men det sikreste er å se miniatyrsykluser som potensielle ekspansive. Læringssykluser som varer over tid kan altså inkludere kortere sykluser. Det som avgrenser en syklus er når ny praksis er konsolidert (Engeström, 1999).

Jeg skal nå avslutte kapittelet om aktivitetsteori med å ta et kritisk blikk på teorien og dens anvendelse for min problemstilling i denne oppgaven.

2.3.4 Kritik av aktivitetsteorien, koblet opp mot et distribuert perspektiv på ledelse

Den første innvendingen jeg har etter arbeid med aktivitetsteorien er at den som modell forsøker å fange inn ethvert aspekt rundt aktivitet. Fra å være i en arbeidsprosess hvor jeg syntes modellen var tiltalende, endte jeg etter hvert opp med at den var et heller vanskelig analytisk redskap å jobbe med. Hva er det modellen ikke søker eller evner å fange opp? Det er også komplisert å lete etter sykluser som inneholder sykluser for å avdekke om ekspansiv læring finner sted på de ulike arenaene jeg studerer. Det jeg fester meg ved er at kollektiv læring har funnet sted når ny praksis er konsolidert og at motsetninger kan være igangsetter for ekspansiv læring.

"Verken læring eller utvikling følger i virkeligheten den slags logisk systematikk som kan fremstilles i en modell" (Lillejord, 2003. s. 233), men en modell bør hjelpe til å se relasjoner med/mellom de enkelte elementene modellen trekker frem. Når aktivitetsmodellen søker å omfavne det aller meste, oppstår det utfordringer for forskeren.

Møller og Ottesen (2006) fremhever flere vansker når aktivitetsteorien brukes for å studere distribuert ledelse. Det ene er at aktivitetsteorien brukes som en tankemodell og derfor blir den vanskelig å nytte som en forklaringsmodell. Selv opplever jeg at de mange dimensjoner ved ledelse, samt relasjonene mellom disse dimensjonene som kan fremmes i lys av aktivitetsteorien, vanskeliggjør mine forskningsmuligheter. Den andre vansken er å nyttiggjøre det at mange aktører kan utøve ledelse, samtidig som perspektivet også holdes på lederen. På den måten opprettholdes en individualistisk forutinntatthet (ibid.).

Når Gronn (2003) og Spillane (2006) forsker på distribuert ledelse i lys av aktivitetsteori, er ikke disse orientert mot å se distribuert ledelse som en oppskrift på ledelse

(ibid.), det er heller ledelse som praktisk aktivitet som studeres. Utgangspunktet er at ledelse *er* eller *skjer* distribuert og at forskningen søker å avklare *på hvilken måte* ledelse kan være distribuert, sett i forhold til de oppgavene som gjøres eller skal gjøres.

Når jeg nå i fortsettelsen velger å beholde aktivitetsteorien som et analyseverktøy, er det fordi den til tross for – eller gjennom – sin kompleksitet også nytter kategoriene subjekt, objekt, medierende artefakt, regler, felleskap og arbeidsdeling, og som Møller og Ottesen (2006) treffende påpeker, kan disse oppleves som intuitivt relevante når ledelse studeres (ibid.).

Jeg er inneforstått med at forskning innenfor den rammen en masteroppgave gir, begrenser betydelig hva jeg kan favne over i en studie av ledelsesaktivitet. For å oppnå en viss grad av innsikt vil jeg belyse hva slags ledelsespraksis som kan oppstå – sett i et distribuert perspektiv – når samhandling på tre ulike arenaer skjer for å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskart i en særskilt skole. Dette endringsarbeidet som ledd i et reformarbeidet kan beskrives som en *nå-tilstand*, mens tidligere endringsarbeide på Lavlunn skole *før* reformarbeidet kan beskrives som en *før-tilstand*. Samtlige kategorier i aktivitetsteorien kan brukes for å belyse og analysere ledelsespraksis i distribuert perspektiv i henhold til før- og nåtilstander. Ledelsespraksisen kjennetegnes av samhandlingen mellom ledere, de som blir ledet og situasjonene på de ulike arenaene. Mens ledelsespraksis utspiller seg vil det også kunne vise seg at visse redskap og rutiner er gunstige for å gi måloppnåelse.

I det følgende presenteres teoriene til Gronn (2003) og Spillane (2006). Begge teoriene inntar perspektiv som er beslektet med aktivitetsteorien, og sentrale poeng hos begge er at ledelse ikke alene kan forstås ved å studere den formelle leder og hva hun eller han sier og gjør. Gronn (2003) fremhever betydningen av tre ulike former for samhandling, som både gjelder personer og redskaper. Spillane (2006) fremhever begrepet ”ledelsespraksis” (*leadership practice*, som også kan forstås som ”lederskap-praksis”) og er et perspektiv som innebærer at ledelse strekker seg utover den som leder og den som blir ledet, og også utover de fysiske og symbolske redskapene i situasjonen.

2.4 Distribuert ledelse – ulike samhandlingsformer

Spillane (2004, 2006) har studert hvordan ledelse av pedagogiske aktiviteter kan utspille seg i skoler, mens Gronn (2003) har analysert studier i lys av begreper han selv har konstruert. De empiriske studiene innen distribuert perspektiv blir betraktet som få ut fra hva som

anerkjennes som tilstrekkelig robust vitenskapelige (Bennet, Wise og Woods, 2003), dette til tross for at distribuert ledelse har vært debattert siden 50-60-tallet (Møller, 2005; Gronn 2003). Imidlertid får det distribuerte perspektiv på ledelse stadig mer oppmerksomhet og flere og flere forskningsbidrag ut fra dette perspektivet presenteres verden over (Early og Weindling, 2004). Forskjellige samhandlingsbegreper er sentrale her.

I oversikten nedenfor (Ottesen 2007) vises samhandlingsbegrepene til Gronn (2002) og Spillane (2006). Den er noe modifisert av meg:

<i>Gronn (2003) referert i Møller (2006), og Gronn (2003)</i>	Spillane (2005) referert i Møller (2006), og Spillane (2006)
<p>Ledelse som aktivitet er handlinger og samhandlinger som synkroniseres og bygger på hverandre (conjoint agency).</p> <p>Tett og gjensidig samspill mot felles mål: Conjoint agency gir tre former for samordnet handling</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spontant samarbeid 2. Intuitive samarbeidsrelasjoner 3. Institusjonalisert praksis <p>Ledelse vokser fram ("is an emergent property") i aktiviteter.</p>	<p>Ledelse er en praksis som "strekker seg utover" ledere, ledete og situasjoner. Innsats hver for seg, men gjensidig avhengighet for å få jobben gjort</p> <p>Ledelse konstitueres i praktiske samhandlingsrelasjoner mellom individer og kollektiver som</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Samarbeidende distribusjon 2. Kollektiv distribusjon 3. Koordinert distribusjon <p>Situasjonen (redskap, rutiner, strukturer) konstituerer og konstitueres av praksis</p>
	<p>Fordeling av rettigheter og fordeling av arbeid</p>

Gronn (2003) gir en forståelsesramme som kan gi assosiasjoner til et orkester, og som impliserer at summen er mer enn delene. I tillegg er orkesterassosiasjonen interessant, aktivitetsteoretisk sett, fordi dirigenten spiller som oftest ikke selv et instrument men koordinerer hver enkelt utøver i orkesteret, slik at orkesteret fremfører en sum av aktiviteter som er *mer* enn hver enkelt av de utøvende musikerne. Når og hvor skjer det ledelse i denne sammenheng? Dirigerer den enkelt fiolinist seg selv eller leder dirigenten orkesteret eller skjer det et samvirke av ledelse som skaper retning for aktiviteten? Gronn (2003) fremhever at når mange er sammen om problemløsningsaktiviteter kan en synergieffekt være at samhandlingen på tvers av de mange, utgjør mer enn summen av handlingen til de enkelte. Dette er et holistisk perspektiv på ledelse.

Spontan samhandling skjer innenfor et begrenset tidsrom og aktørene nyttiggjør seg hverandres kompetanse. Om det utvikles et samarbeidsforhold mellom to eller flere over tid

dannes en *intuitiv samhandling*. Intuitiv samhandling innebærer at de som samhandler danner tette samarbeidsrelasjoner. Et tillitsforhold utvikles, men det er ikke gitt at mønsteret for samhandlingen er åpenbart for hver enkelt av aktørene. Synergieffekten av intuitiv samhandling kan utvikles til institusjonaliserte formelle strukturer. Samhandling på en uformell arena kan utvikles til å bli mer formell. Arbeidserfaringer og samarbeid over tid kan gi ønsker om mer regulering og dermed mer *institusjonell ledelsespraksis* (Gronn, 2003). Det er på den måten ikke uvanlig at rektor og undervisningsinspektør etter flere års samarbeid, skriftliggjør oppgavefordelingen mellom seg og regulerer samarbeidet slik. Gronn (2003) fremhever med dette en samhandlingspraksis som kan korrespondere med terminologien til Spillane (2006) om *Lederpluss-aspektet* (se neste kapittel), men Gronn (2003) mener at denne samhandlingen innebærer at flere ledere samhandler om samme mål. Når Spillane (2006) fremhever samvirke av lederskap kan dette skje ved at flere utfører rutiner som både har ulike og til og med motsatte mål. Rutine kjennetegnes her av repeterte og gjenkjennelige mønstre av uavhengige handlinger som involverer to eller flere mennesker. "Routine refers to a repeated and recognizable pattern of interdependent actions that involves two or more people (Spillane, 2006. s.56).

Når ledelse konstitueres i praktiske samhandlingsrelasjoner mellom individer og kollektiver skjer dette på tre ulike måter i følge Spillane (2006). *Samarbeidende distribusjon* er karakterisert ved at to eller flere ledere jobber sammen på samme sted og til samme tid for å utøve samme lederpraksisrutine, for eksempel avlaste hverandre i arbeidet med å lede møter. Spillane (2006) eksemplifiserer dette med basketball, når spillerne interagerer ved å sentre ballen til hverandre. *Kollektiv distribusjon* kan sammenlignes med Gronns (2003) begrep *institusjonell ledelsespraksis* hvor to eller flere ledere avtaler hvordan praksisen skal "strekke seg utover" arbeidet deres. Man avtaler i forhold til rutiner for arbeidet og jobber separat og uavhengig av hverandre. Denne type ledelsespraksis anskueliggjør Spillane (2006) ved hvordan spillerne enten i basketball eller cricket hver for seg bruker ball eller kulle, mens interaksjonen med de andre på banen kollektivt danner en praksis. *Koordinert distribusjon* refererer til den type handlinger som blir utført i en spesiell sekvens. Bilrace er et eksempel Spillane (2006) bruker i denne sammenheng. For disse tre typer rutiner innen ledelsespraksis understreker han at de ikke nødvendigvis opptrer gjensidig atskilt fra hverandre, men kan være innvevd i en enkelt hoved-rutine. Dette er eksempel på en fastlagt type handling.

2.5 Spillane, en ledelsespraksis

Spillane (2006) har gjennom sin forskning, fortrinnsvis ved hjelp av feltstudier, utviklet et omfattende begrepsapparat innen området distribuert ledelse.

Her bruker jeg ordet *ledelse* i betydningen *ledelsespraksisen*. Lederpersonene, lederstaben, ledermyndigheten, lederhandlekraften, ”ledermoralen, lederinstitusjonen eller for den saks skyld ”lederskipet” for Spillanes (2006) *leadership* er ikke i denne sammenheng konnotasjoner for ledelsespraksisen. Det er *interaksjon* som vektlegges.

Spillane (2006) oppfatter distribuert ledelse som mer enn delt ledelse (shared leadership). Dette gjør ikke teorien hans spesielt enkel. Det er ikke handlingene til lederne, uformelle eller formelle, som studeres, men interaksjonen i de ulike lederpraksiser som utspiller seg. Ulike ledelsespraksiser kan innebære ulike rutiner og også at man jobber mot ulike mål. De ulike situasjoner spiller en avgjørende rolle ved siden av artene verktøy og rutiner som brukes, og som danner mønster eller script for samhandlingene (Spillane, 2006).

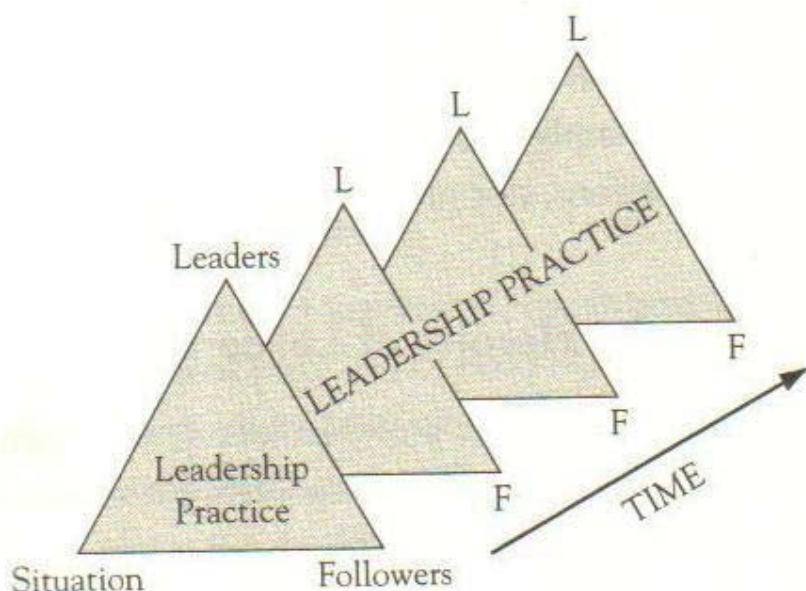
Skoleledernes handlinger er viktige, men likevel bare én av flere typer elementer som bidrar til å definere lederpraksis. Vil man fremme endringsarbeid er to nøkkelbegrep ved ledelsespraksis viktige. Det ene nøkkelbegrepet er leder-pluss-aspektet (*leader plus*) og det andre nøkkelbegrepet er lederpraksissamvirke (*co-performance*) eller lederpraksisaspektet (*The Leadership Practice Aspect*) (Spillane, 2006)

Leder-pluss-aspektet belyser at det er flere enn en leder i en organisasjon. Dette gjelder enten lederen er formell eller ikke og om lederen er identifisert som leder eller ikke. Leder-pluss-aspektet kan innebære at flere skoleledere på en og samme skole deler et avdelingsansvar eller har avdelingsansvar, men hovedpoenget til Spillane (2006) er at begrepet innbefatter at flere enn de formelle ledere inngår i ledelsen av en skole. Å utøve ledelse kan skje individuelt eller kollektivt. I dette ligger at distribuert perspektiv ikke nøyer seg med å betegne ledelse som delegert fra noen til noen. Mange tar initiativ til ledelse, også foreldre. Slik Spillane (2006) ser det, bidrar dermed leder-pluss-aspektet til å anerkjenne enhver som tar eller trer inn i ledelsesfunksjon når skolen utvikles. Men dette begrepet alene kan ikke danne en komplett arbeidsramme for distribuert ledelse.

Lederpraksis - aspektet kan gjelde både administrasjonen og lærerpersonalet og omhandler et lederpraksissamvirke som favner mer enn Leder-pluss aspektet. Leder-pluss-aspektet gjelder lederroller og funksjoner og om hvem som tar ansvar, mens Lederpraksis-

aspektet i tillegg fokuserer på de forskjellige situasjoner der interaksjoner mellom ledere og de som blir ledet kan utspille seg (Spillane, 2006).

I figur 8 er lederpraksis representert med en triangel. Hver vinkel representerer essensielle elementer i lederpraksis. En trekant representerer interaksjonen mellom de som leder, de som blir ledet og situasjonen. Denne interaksjonen kan utspille seg på et bestemt tidspunkt. Ledelsespraksissamvirke og rutiner involverer en rekke interaksjoner. Flere rektangler etter hverandre symboliserer mangfoldige og sammensatte interaksjoner og viser betydningen av tiden. Ordet lederpraksis skråner over trekantene og danner en oppbrutt linje, som understreker betydningen av hvordan ledelse er påvirket av tid og hvordan interaksjoner kan være mer eller mindre forbundet med hverandre.



Figur 8, Ledelsespraksis over tid (Spillane, 2006, s. 3)

Ut fra dette hevder Spillane at det kritiske spørsmål ikke er hvorvidt ledelse er distribuert, men på hvilken måte. Spillane (2006) oppfatter distribuert ledelsespraksis som en praksis implementert av flere ledere, og som også berører hvordan de som blir ledet (the followers) følger sine ulike ledere i ulike situasjoner. Når ledere brukes i flertall er det for å tydeliggjøre Spillanes poeng om at både formelle og uformelle ledere i en organisasjon er ledere og utgjør en lederpraksis. Ledelsespraksis innebærer mange aktiviteter i skolen, og hovedoppgaven er å påvirke organisatoriske og pedagogiske oppgaver knyttet til skolens kjernevirksomhet som er undervisning og formidling.

Det kan være vanskelig å avdekke hva som påvirker hva, men all virksomhet er innvevd i et nettverk av samhandling mellom ulike ledere og ulike ansatte. Hvem som inntar lederroller og hvem som blir ledet er avhengig av hvilke oppgaver som gjøres. Daglig varierer samhandlingen mellom de som leder og blir ledet og dette utgjør et nettverk. Nettverket kan være ulikt sammenvevd av aktiviteter. Jo tettere samhandlingene gjennom aktiviteter er i nettverkene, jo høyere *nettverkstetthet* har organisasjonen (Spillane, 2005).

Jeg har frem til nå lagt frem hvordan teoriene til Gronn (2003) og Spillane (2006) kan brukes for å forstå ledelse som et aspekt ved aktiviteten. Jeg skal i det følgende betrakte hvordan ulike tidsoppfatninger kan ha betydning for ledelse av endringsarbeid.

2.6 Tidsoppfatning

Når den formelle ledelsen forventer kvalitet på arbeidet i undervisningen, samtidig som endringsarbeid skal skje, kan dette gjerne skje uten at ekstra tid blir gitt (Hargraves, 1996). Lærerne har *polykrone tidsoppfatninger* og dette innebærer at de er opptatt med en rekke øyeblikkshendelser som innebærer at de gjør flere ting om gangen. Det kreves ekstra med tid når endringsarbeid innebærer å lære seg en ny terminologi, spesielt i en polykron verden med mange parallelle øyeblikkshendelser og relasjoner, slik gjerne lærerne opplever det. De formelle lederne derimot har en mer *monkron tidsoppfatning* (Hall 1994, referert i Hargraves 1996). Når de er på kontorene kan de gjerne gjøre en ting om gangen, selv om avbruddene kan være mange og intense (Møller 2006, Strand 2001). Dette i seg selv kan være til hinder for at endringsarbeid gir endret undervisningspraksis. Når planer blir laget med en monokron tidsoppfatning taes det gjerne ikke høyde for alle øyeblikks-hendelsene og den polykrone tidsoppfatningen lærerne arbeider innenfor. Travelheten i hverdagen, knyttet opp mot orientering mot mange mennesker og relasjoner i et klasserom, er med på å forme en polykron tidsoppfatning, som også gjør at tiden oppfattes "å fly" av gårde. For skoleledere med en mer monokron tidsoppfatning vil endringer oppfattes å gå langsommere enn for lærere med en polykron tidsoppfatning (Hargraves, 1996).

Ledelsespraksis kan utspille seg forskjellig avhengig av hvor i makthierarkiet praksisen finner sted. Formelle og antakelig også uformelle ledere oppe i makthierarki vil ha mer monokron tidsoppfatning enn formelle og uformelle ledere nede i makthierarkiet, som gjerne har en mer polykron tidsoppfatning. Spesielt gjelder polykron tidsoppfatning for lærere som er ledere for elever (Hargraves, 1996). I tillegg til at plassering i makthierarkiet

kan gi ulike tidsforutsetninger for å gjennomføre et endringsarbeid, må det nevnes at også andre maktforhold kan være ressurser eller vilkår med betydning for ledelsespraksis (Ottesen og Møller, 2006). Maktforhold blir bare delvis berørt i den nærværende studien.

2.7 Oppsummering av teoridelen

Det finnes ulike retninger innen skoleledelsesforskningen. Internasjonalt skiller vi mellom studier innenfor *School Effectiveness*, som hovedsakelig er kvantitativt basert forskning, og *School Improvement* som hovedsakelig er kvalitativt basert forskning (Møller, 2006).

Innenfor *School Effectiveness*-tradisjonen finner vi hovedsakelig normative studier på skoleledelse. Disse er i overveiende grad individfokusert og studerer hvordan skoleledelse bør være. Den analytiske forskningen plasseres innenfor *School Improvement*-tradisjonen og er ekvivalent med den nordiske *skoleutviklingstradisjonen*. Denne retningen søker å forstå ledelse og det handlingsrom ledelse skjer innenfor.

Det distribuerte perspektivet på ledelse er innen for skoleutviklingstradisjonen og min studie er også innenfor denne tradisjonen

Forskning viser at ledelse ikke er knyttet opp mot avansert rasjonalitet og systematisk arbeid, men er mer omstendelig, rotete og spenningsfylt enn som så (Strand 2001).

Skoleledelse er nødvendig, men da først og fremst i forhold til å fungere som en *støttestruktur* for det som skjer i klasserommet. *Skoleledere påvirker indirekte* gjennom å direkte påvirke læringskultur og læreres arbeidsinnsats (Møller, 2007).

I lys av dette kan en annen tilnærming til studiet av ledelse være å betrakte *aktivitetssystemene ledelse finner sted i*. Det er altså denne tilnærmingen – som ennå ikke er en ferdig utviklet tradisjon eller disiplin – jeg har skissert gjennom å presentere de forskjellige teori- og forskningsbidragene tidligere i denne oppgaven, og da særlig fra Vygotsky, Leont'ev, Engeström, Grønn og Spillane. Min forhåpning er at jeg ved å velge et distribuert perspektiv på ledelse bedre kan forstå ledelsespraksis i mitt valgte case, når et endringsarbeide med å introdusere og implementere *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004) skjer.

Så langt har jeg da redegjort for hvorfor jeg har valgt å studere ledelsespraksis i et distribuert perspektiv. I neste kapittel belyser jeg mitt valg av metode for denne casestudien.

3. Metode og design

Min metode er hva jeg gjør når jeg gjennomfører min forskning og hva jeg forteller om metoder er metodologi eller metodelære. Min forskning er kvalitativ og fleksibel sammenlignet med kvantitativ forskning som gjerne er mer strukturert (Ragin, 1994). Jeg har valgt kvalitativ undersøkelse for å forstå ledelsespraksis i dybden. Ved å velge et lite utvalg og i tillegg kombinere ulike metoder for datainnsamling, bruker jeg intervju, observasjon med og uten videokamera, spørreundersøkelse og analyse av dokumenter.

I dette kapittelet begrunner jeg mitt valg av metode for å besvare min problemstilling. Jeg vil gå noe dypere inn i hva metodologi er, og plassere min forskning metodologisk.

Problemstillingen min korresponderer med Ragins fjerde og syvende mål av syv ulike mål for samfunnsvitenskapelig forskning: *Å tolke historiske og kulturelle betydningsfulle hendelser* [nr.4] og *Å utarbeide mer innsikt i teorier* [nr.7] (Ragin 1994. s.39, s.7, s. 32-33). Ragins syv mål er kategorier som kan gli over i hverandre:

1. Identifying general pattern and relationships.
2. Testing and refining theories.
3. Making predictions.
4. Interpreting culturally or historically significant phenomena.
5. Exploring diversity.
6. Giving voice.
7. Advancing new theories.

Begge kategoriene (4 og 7) innbyr til kvalitative tilnærminger. Dette utelukker ikke at jeg bruker både kvalitative²⁰ og kvantitative²¹ data²² som komplementære data (Grønmo, 2004), men mine empiriske²³ funn kan ikke forventes å være objektive i positivistisk²⁴ forstand (Lund, 2002; Kleven, 2002). Jeg må derfor være klar over hvilke synsvinkler og verdier jeg selv representerer i forskningsarbeidet og ved valg av metoder.

²⁰ **Kvalitative data;** "data som uttrykkes i form av tekst eller bilder" (Grønmo 2004, s. 33)

²¹ **Kvantitative data;** data som "fremstår som tall eller andre mengdetermer" (Grønmo 2004, s. 33)

²² **Data;** Det som er gitt eller funnet. "Informasjon som er bearbeidet, systematisert og registrert i en bestemt form og med sikte på bestemte analyser. Systematiseringen og registreringen av informasjonen kan foretas med sikte på ulike data. Distinksjonen mellom kvalitative og kvantitative data er spesielt viktig i denne sammenhengen" (Grønmo 2004, s. 414).

²³ **Empiri;** "erfaringsbasert informasjon om faktiske forhold i samfunnet" (Grønmo 2004, s. 415)

²⁴ **Positivism;** "Vitenskapelig retning som går ut på at vitenskapelig kunnskap bygges opp gjennom systematiske undersøkelser av positivt gitte eller faktisk eksisterende fenomener. Det forutsettes at disse fenomenene finnes som observerbare objektive forhold som ikke påvirkes av at de blir studert, og at de samme metodene kan brukes i både samfunnsvitenskap og naturvitenskap" (Grønmo 2004, s. 422-423)

3.1 Metodologi og metode

Metode refererer til de konkrete framgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke studier (Grønmo, 2004). Metodologi derimot omhandler prinsipielle tenkemåter om hvordan samfunnsvitenskapelig kunnskap kan oppnåes. *Metodologi* eller metodelære kan da sies å være den delen av logikken som handler om de generelle prinsippene for kunnskapsutvikling (ibid, s. 29). Den diskuterer de vitenskaps-filosofiske egenskapene vedrørende sammenhengen mellom teori, empiri og forskningsstrategi. Metoden må være i samsvar med forskningsområdet og legitimeres med en metodologi basert på epistemologi og ontologi. Epistemologi er det samme som kunnskapsteori og handler om hvordan vi kan vite og oppnå kunnskap. Epistemologi²⁵ er nært forbundet med oppfatningen av virkeligheten, ontologi. Ontologi²⁶ er læren om hva som eksisterer. Skillet mellom ontologi og epistemologi er ikke alltid innlysende (Bryman, 2004). Grønmo (2004) fremhever at sammenhengen mellom metode og metodologi kan sammenlignes med sammenhengen mellom empiri og teori:

”Mens samfunnsvitenskapelig teori dreier seg om ulike måter å forstå samfunnsmessige fenomener på, referer samfunnsvitenskapelig metodologi til ulike forståelser av hvordan kunnskap om slike fenomener kan bygges opp. Teori bygger på fortolkning og forståelse av empiri, mens metodologi handler om fortolkning og forståelse av metoder.

(Grønmo 2004, s.29)

Metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism kan være vesentlig for å avklare spørsmål om hva som kan og bør være fundamentet for den kunnskapen og de teoriene som bygges opp i samfunnsvitenskapelige studier (Grønmo, 2004).

Metodologisk individualisme presiseres som:

”Vitenskapsteoretisk standpunkt som går ut på at all samfunnsvitenskapelig kunnskap må bygge på kjennskap til det enkelte individ og til situasjoner, handlinger og holdninger som kan knyttes til det enkelte individ”

(Grønmo 2004, s. 421)

Metodologisk kollektivism defineres som:

”Vitenskapsteoretisk standpunkt som går ut på at den helheten som samfunnet utgjør, er noe mer og noe annet enn summen av de delene som samfunnet består av, og at informasjonen om enkeltindivider ikke er tilstrekkelig som grunnlag for kunnskap om samfunnsmessige forhold.”

(Grønmo 2004, s. 421)

²⁵ **Epistemologi;** ”Kunnskapsteori. I samfunnsvitenskapen vil epistemologiske drøftinger blant annet dreie seg om hva som er akseptabel kunnskap om ulike samfunnsforhold” (Grønmo 2004, s. 415)

²⁶ **Ontologi;** ”Læren om tingenes eksistens, vesen og egenskaper. I samfunnsvitenskapen vil ontologiske drøftinger blant annet dreie seg om hvilke samfunnsforhold som faktisk finnes” (Grønmo 2004, s.422)

Det har vist seg at det kan være vanskelig å skape et skarpt skille mellom metodologisk individualisme og kollektivism og dessuten har man stilt spørsmålstegn ved fruktbarheten av en slik dikotomi. I en forlengelse av dette har mellomstandpunkter, slik som metodologisk situasjonisme og metodologisk relasjonisme²⁷ oppstått.

Metodologisk situasjonisme defineres som:

”Vitenskapsteoretisk standpunkt som går ut på at sosial handling ikke kan betraktes som individuelle handlinger utført av separate enkeltindivider, men derimot som samhandling mellom flere individer, og at samhandlingen mellom spesifikke individer må forstås i lys av den situasjonen som disse individene og deres samhandling befinner seg i”

(Grønmo 2004, s. 421)

Metodologisk relasjonisme defineres som:

”Vitenskapsteoretisk standpunkt som går ut på at kunnskap om samfunnsmessige forhold ikke kan bygge på verken bare enkeltindividers egenskaper eller bare trekk ved større strukturer, men derimot på relasjoner mellom disse nivåene og deres ulike egenskaper.

(Grønmo 2004, s. 421)

I min studie inntar jeg et mellomstandpunkt, mellom metodologisk situasjonisme og metodologisk relasjonisme. Lederhandling betrakter jeg i denne studien ikke som en enkelt individuell handling, men som et kompleks av slike handlinger som mange aktører kollektivt utfører. I tillegg studerer jeg hvordan de som leder og blir ledet i ulike situasjoner utgjør en ledelsespraksis på ulike nivå, betraktet ut fra aktivitetsteorien.

Disse mellomstandpunktene, metodologisk situasjonisme og relasjonisme, vektlegger studie på mesonivå, et midlere nivå. Metodologisk individualisme vektlegger studie på mikronivå og metodologisk kollektivism vektlegger studie på makronivå (jf. Kap 1.3).

3.2 Casestudie

Lavlunn skole er studieenheten. Å velge *en* studieenhet gir meg ikke mulighet til å velge statistisk analyse eller statistisk generalisering²⁸. Det ville krevd langt flere studieenheter. Å studere én enhet – som også inkluderer en forundersøkelse – kan imidlertid utgjøre en inngående caseorientert analyse. Dyptgående svar på spesielle spørsmål av typen hvorfor og hvordan egner seg godt og er en styrke ved casestudie (Ramian, 2007). I denne oppgaven søker jeg å få et fenomen beskrevet, nemlig innføringen av Kunnskapsløftet og bruk av

²⁷ **Metodologisk relasjonisme;** ”Vitenskapsteoretisk standpunkt som går ut på at kunnskap om samfunnsmessige forhold verken kan bygge på bare enkeltindividers egenskaper eller bare på trekk ved større strukturer, men derimot på relasjoner mellom disse nivåene og deres ulike egenskaper”(Grønmo 2004, s. 421)

²⁸ **Statistisk generalisering;** Slutning om forhold i et univers basert på empiriske undersøkelser om de tilsvarende forholdene i et sannsynlighetsutvalg fra dette universet. Statistisk generalisering brukes i kvantitative studier, ofte med sikte på å teste hypoteser eller teorier (Grønmo 2004, s.424).

Kunnskapskartene i Høgset kommune. Jeg undersøker *hva* som skjer i forhold til ledelsespraksis når endringsarbeid gjøres. Jeg er på jakt etter *synliggjørende viten*, ”viten om fenomener, som ikke før har vært tilgjengelige” (Ramien, 2007,s.62). Hva-spørsmålene står i fokus. Hva er situasjonen, hva gjøres, hva skjer? Det er en undersøkelse av overveiende deskriptiv art jeg velger.

Å velge casestudie²⁹ innebærer også å velge en strategi. Dette innebærer at man foretrekker å studere fenomener slik de vokser frem eller fremtrer i det virkelige liv. Dermed har man liten kontroll over de ulike variabler som inngår i studien. Å studere sjeldent forekommende hendelser, slik som innføring av en reform, gir få andre valg enn en casestudiestrategi (Ramian, 2007). Dette er dermed en *forskningsstrategi* i seg selv. Det er en egen logikk ved valg av casestudie, i følge Ramian (2007), som påvirker forsknings-spørsmål, analyseenhet, utvalgelse, datainnsamling, selve analysen, konklusjoner og generalisering. Ramian fremhever Robsons definisjon av casestudie fra 2002:

Casestudiet er en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidig fænomen i sin naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskjellige datakilder, der kan anvendes i en bevisførelse.

(Sitert fra Robson, 2002, i Ramian, 2007. s. 15)

Ut fra denne definisjonen fremhever Ramian (2007) karakteristiske trekk ved en rekke casestudier. Casestudiet er en *empirisk undersøkelse*, en studie av *utvalgte fenomener*, en studie av *nåtidige fenomener i deres naturlige sammenheng*, *anvendelse av typiske forskjellige datakilder* og casestudiet arbeider med *argumentert bevisførsel*. I det følgende vil jeg utdype disse karakteristiske trekkene ved casestudiet.

3.2.1 Karakteristiske trekk ved casestudiet

I følge Ramian (2007) er det altså 5 hovedkarakteristika ved en casestudie. Det ene er at casestudien er å betrakte som en *empirisk undersøkelse*. Dette innebærer at konklusjoner kan utledes fra data på ulike nivå. Forskeren slutter seg da til den oppfatningen at fenomener finnes utenfor den menneskelige bevissthet og lar seg forske på, men ikke i en positivistisk forstand. Både ubevisste og bevisste valg blir foretatt av forskeren i en casestudie og er dermed verken fullstendig objektiv eller upåvirket.

²⁹ **Casestudie**; detaljert og intensiv studie av en enkelt analyseenhet eller av noen få analyseenheter som kan sammenlignes (Grønmo 2004, s.414).

Et annet karakteristikum ved casestudie er muligheter for *utvalg av fenomener*.

Ramian (2007) nevner tre hovedtyper av fenomener og disse er systemer, forløp og personer. Studien av Lavlunn skole er en studie av endringsarbeidet som gjøres på ulike arenaer i et system av lederhandlinger når endringsarbeid gjøres. Prosessen som foregår ved innføring av Kunnskapsløftet danner et *bakteppe* for studie av lederhandlingene, men er også gjenstand for det fenomen som studeres. Dermed er utvalg av fenomener studiet denne oppgaven bygger på både *system* og *forløp*.

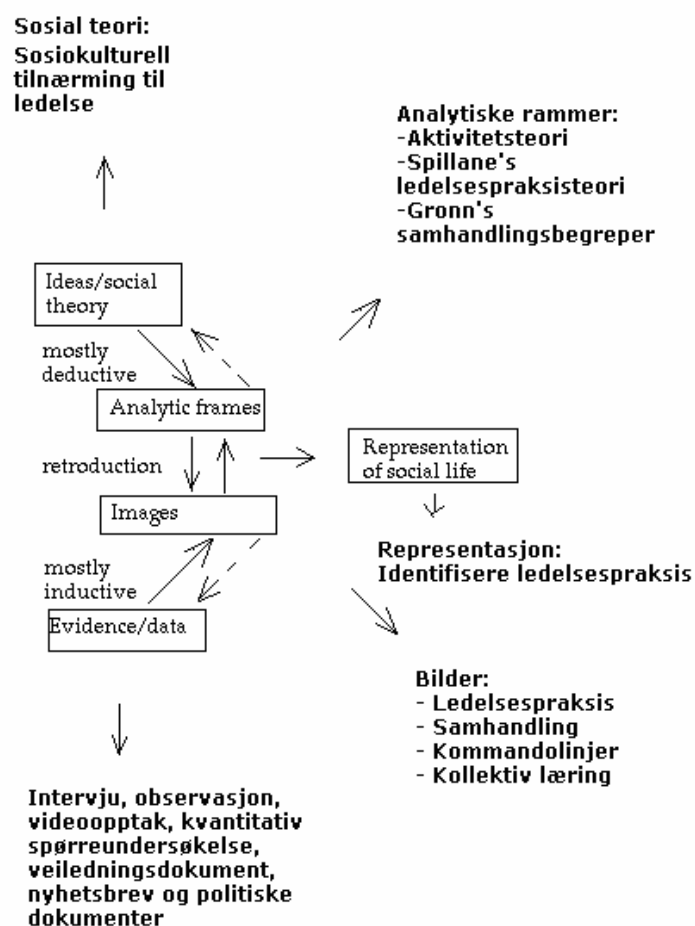
Å studere *fenomener som utspilles her og nå*, er et tredje karakteristikum ved casestudie. I studie av Lavlunn skole kan jeg observere ledelsespraksis ut fra de samtaler som fremkommer på ulike arenaer. Jeg kan studere hvordan ulike ledere, formelle som uformelle, samhandler. Ramian (2007) påpeker at noen ganger er det ikke nok å forstå det som skjer i nåtiden. Det kan være at man også må få med seg forhistorien for å beskrive et forløp. Min valgte problemstilling tar sikte på å studere et fenomen som skjer nå. Det er *flere mulige datakilder* som kan nyttes og også gjerne bør nyttes; dette er det fjerde karakteristikum ved en casestudie. Mange variabler kan være aktuelle når man studerer samtidsfenomen (Ramian, 2007). Å benytte seg av flere datasett for å belyse ett fenomen kalles for *triangulering*. Om de ulike datasett også ”understøtter det samme resultat, sier man, at data konvergerer” (Ramian, 2007, s. 26). Det klassiske skillet mellom kvalitative og kvantitative data gjelder altså ikke for casestudiet; ”Gode data er gode data, hva enten det er pålitelige tal eller troverdige udsagn” (Ibid.). Casedesignet er også *fleksibelt*, slik at nye spørsmål og nye datasett kan komme til etter hvert. Et femte karakteristikum ved casestudie er at det foretas *argumentert bevisførsel*. Dette kan sammenlignes med hvordan politiet driver etterforskning (Ramian, 2007).

3.3 Forskningsprosessen

Bildene eller mine forestillinger induseres fra det empiriske mangfold, altså dataene. I utgangspunktet har jeg ikke klart for meg hva undersøkelsen min vil avdekke. Jeg har egne idéer, men det er fremdriften i undersøkelsen og tilgangen på relevant teori, som blir bestemmende for mine valg. *Analytiske rammer* i denne oppgaven er det teorigrunnlag jeg har valgt: aktivitetsteorien og distribuert perspektiv på ledelse. Jeg har valgt to tilnærminger til den analytiske rammen. *Framing by case* innbyr til å lete i teorien for å få svar på hva mine forestillinger og bilder ut fra dataene er et sammenfall av. *Framing by aspects* bruker

jeg når en kategori i mitt datamateriale kan forekomme i varianter. For eksempel kan samhandling være spontan eller institusjonalisert. Jeg har tatt videoopptak og observasjon for å avdekke hva formelle og uformelle ledere gjør når endringsarbeid skal utføres. Dermed bygger jeg opp en *induktiv* tilnærming til hva jeg studerer. Samtidig bruker jeg altså teori og denne er styrende for hvordan jeg planlegger min studie og analyserer datamaterialet. Rett nok refererer jeg til begreper og teorier også underveis i forhold til mine funn, men er betinget av teorien jeg har valgt *før* datainnsamlingen. Det vil videre ikke være til å unngå at jeg gjør meg antakelser ut fra erfaringsmaterialet, uansett om dette blir å betrakte som et rikt eller magert grunnlag. Dette betyr at min forskning også er deduktiv og dermed skjer min studie i vekselvirkning mellom deduksjon og induksjon. Den eventuelle gyldigheten og påliteligheten i disse antakelsene er et annet spørsmål.

Denne vekselvirkningen illustrerer Ragin (1994) ved hjelp av følgende figur:



Figur 9, Forskningsprosessen (Ragin 1994, s. 57)

Med fet skrift har jeg tilført figuren de elementer av *min* forskningsprosess som er i samspill med idéer/teorier og empiri eller data.

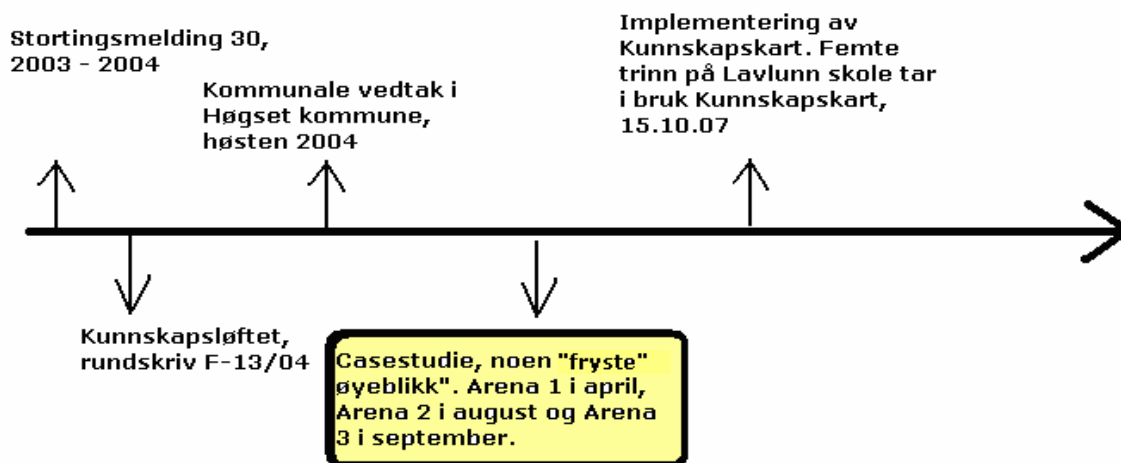
Jeg søker å undersøke på en fyllestgjørende måte hvordan aktørene, hver på sin måte, tar lederskap utfører eller skaper ledelse i samspill på de tre ledelsesarenaene knyttet til Lavlunn skole, og hvordan de dermed gir retning for arbeidet med Kunnskapskartene. Jeg videofilmer altså to arenaer og foretar deltakende observasjon av en tredje arena. Jeg nyttiggjør meg også av hvordan rektor Ada og avdelingslederne Guro og Erlend snakker om ledelse av endringsarbeid, både ved hjelp av videoopptak fra forundersøkelsen fra skoleledersamlingen, og ved hjelp av intervju av rektoren. I tillegg har jeg flere tekstlige data. Videre er veiledningsdokument skrevet av den formelle ledelsen ved Lavlunn skole, nyhetsbrev skrevet av prosjektlederen, og politiske dokumenter, både på kommunalt og statlig nivå, direkte eller indirekte gjenstand for min analyse. Disse dataene bidrar til at jeg får erfaringer med ledelsespraksisen i caset og de kan gi et grunnlag for å forstå konteksten rundt ledelsespraksisen. Denne empirien har etter hvert bearbeidet mine bilder. Før jeg samlet empirien hadde jeg bare idéer, men etter hvert som undersøkelsen skred frem og alt etter hva jeg har tilgang på av teori, blir bildene tydeligere og mer bestemmende for mine valg.

Når jeg bruker en *analytisk ramme* for å utdype og konkretisere teoretisk idéer knyttet til fenomenet ledelsespraksis i et *distribuert perspektiv*, krever dette en *deduktiv tilnærming* fra abstrakte teoretiske begreper om ledelse av endringsarbeid, til mer grundige analytisk rammeverk. *Idéer* er til hjelp for å forstå evidensen eller det som er synlig og åpenbart i undersøkelsen min. Evidens eller data brukes for å *utvide, revidere og teste idéer* (Ragin, 1994).

3.4 Forskningsopplegget og forskningsfeltet

Casedesignet jeg velger er en *singelcasestudie*. Det vil ikke være et holistisk casestudie fordi jeg ikke har fokus på alle aspekter ved casen. Ved case-orienterte studier fokuseres det på varierende grad av helheten ved ett eller flere case (Ragin 1994). I min casestudie er det *en spesifikk del* av ledelsespraksis som undersøkes, nemlig den som gir retning for produsering, introdusering og implementering av Kunnskapskart. Når jeg studerer 3 arenaer ”fryses øyeblikk” av implementeringsprosessen. Samtidig er kunnskaper og data fra tiden før min casestudie ble innledet av betydning for å få en historisk forståelse av implementeringsprosessen: hva som er skrevet, hva som er sagt, hva som er skjedd. I figur 10 vises tidslinjen


for implementerings-prosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune, men implementeringsprosessen blir mer inngående presentert i kapittel 4.




Figur 10, Tidslinje for implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune

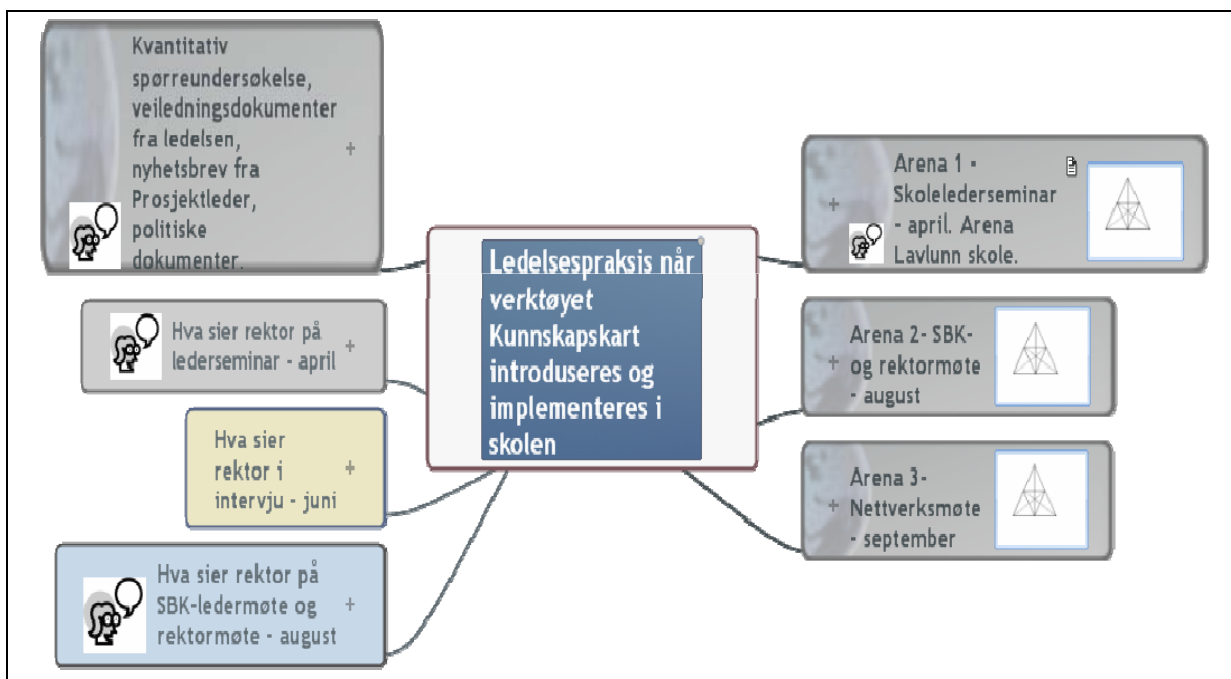
Problemstillingen søkes besvart gjennom først og fremst å undersøke samhandlingen som oppstår på de 3 arenaene, og hva rektor Ada sier i et intervju. Disse arenaene er skolelederseminar i april, SBK-ledermøte³⁰/ rektormøte i august og nettverksmøte i september. Arenaene er vist til høyre i figur 11 ved hjelp av tre grener og bokser. Merk at Arena 1 blir omdefinert fra skoleledersamling til *Arena 1 - Lavlunn skole* når Ledelsespraksis over tid behandles. Datagrunnlaget for å betrakte Lavlunn skole som en arena og et aktivitetssystem her, baserer seg da ikke på videoopptak av samhandling på Lavlunn skole, men på data fra skolelederseminaret og på ledelsens språkbruk.

På venstre side i figur 11 illustreres data fra hva rektor sier på skolelederseminar, i intervju og på SBK-leder- og rektormøte. Disse dataene har fremkommet i intervju, og på Arena 1 og 2, som er illustrert i figuren til venstre. I tillegg bruker jeg en spørreundersøkelse for å få frem lærernes stemmer. Nyhetsbrevene er anvendelige for å ramme inn på et overordnet nivå og tidsmessig det arbeidet som gjøres i caset. Veiledningsdokument ledelsen på Lavlunn skole har skrevet samt politiske dokumenter er også en del av mitt datamateriale.

Arenaene, i figurens høyre side, er også symbolisert med aktivitetstrekanten  . Dette er for å illustrere at analysen omhandler *samhandling* i lys av aktivitetssystemet. Dette

³⁰ **SBK-ledermøter**; møter hvor kommunaldirektørene er formelle ledere og enhetsledere fra område skole, barnehage og kultur er deltakere

markeres også i overskriftene når det er data fra samhandlingssituasjoner som behandles. Analysearbeidet ut fra datasettet om hvordan ledelsespraksis blir *snakket eller skrevet om*, er symbolisert med dette symbolet , og er plassert i boksene til venstre i figur 11 og sammen med overskriften hvor dette datasettet blir behandlet.



Figur 11. Analyse-grunnlaget

I forbindelse med deltakelsen i Ledelsesutviklingsprogrammet i regi Høgset kommune, må alle skolene i kommunen legge ut veiledningsdokument på den virtuelle læringsplattformen *It's learning*. Dokumentet beskriver hva slags endringsarbeid skolene ønsker å gjennomføre og hva de ønsker veiledning på fra veileder. Nedenfor vises utdrag fra veiledningsdokumentene fra Lavlunn skole. Dokumentene er anonymisert av meg.

Veiledningsdokumenter fra Lavlunn skole: 09.12.06:

Vi på Lavlunn skole ønsker å jobbe med problemstillingen "Tilpasset opplæring og bruk av læremidler og lærebøker". Vi vil se det i sammenheng med undervisningsmetoder/didaktikk, kunnskapskart og elevsamtaler. Noen fra ledelsen og lærerne var på skolebesøk på NN skole, der vi ble veldig inspirert.

Vi er flinke til å bruke og har gode arbeidsplaner, men tror allikevel vi kan videreutvikle disse.

Vi har allerede hatt et møte der vi utfordret personalet på tanker rundt problemstillingen, og ser vel at vi har noen utfordringer. Vi er imidlertid veldig motivert til å få med oss alle, da vi tror det er viktig og ikke minst helt nødvendig å se verdien av ulike læremidler, undervisningsmetoder og elevsamtaler for å kunne gi elevene tilpasset opplæring. Selv om mange av lærerne har elevsamtaler, er dette også noe vi må bli flinkere til. Vi har fått klassesett med lærebøker på skolen, og vi har behov for å utvikle nye læremidler.

I virksomhetsplanen (inkl opplæringsplanen) har vi satt fokus på og planlagt en del rundt jobben med problemstillingen vår. Vi gleder oss til veiledningen med deg, og håper å få noen flere idéer til hvordan vi helt konkret kan gå til verks☺

Med vennlig hilsen
Ledelsen ved Lavlunn skole - Erlend, Ada, Guro

27.02.07:

Vi føler at vi er godt i gang med planleggingen av utviklingsarbeidet og problemstillingen vi ønsker å jobbe med. Vi ønsker veiledning videre i forhold til dokumentasjon og teori/forankring... Og om arbeidet ser greit ut så langt☺

Mvh
Erlend, Ada, Guro

3.4.1 Undersøkelsesenheter og aktivitetsteoretisk forskningsfokus

De formelle og uformelle skoleledere er undersøkelsesenheterne. Arena 1 er skolelederseminar/Lavlunn skole, Arena 2 er ledermøte i kommunen og Arena 3 er nettverksmøte med lærere fra samtlige skoler i kommunen. Jeg undersøker hvordan formelle og uformelle ledere samhandler om ledelse for å få til endringsarbeid, men analyseenheten er aspekter av aktivitetssystemene samhandlingen foregår i. Aktivitetssystemene er de ulike arenaene jeg undersøker ledelsespraksis på.

På Lavlunn skole er det rektor Ada og tre avdelingsledere som utgjør den formelle ledergruppen. På skolen er Erlend avdelingsleder for 1. – 4.trinn og Guro for 5.-7.trinn. Den tredje avdelingsleder er leder for skolefritidsordningen (SFO). På skolelederseminaret filmet jeg et samspill av ledergruppen, mens de snakket om arbeidet med å innføre Kunnskapskartene. Denne sekvensen utgjør Arena 1 i mitt datamateriale.

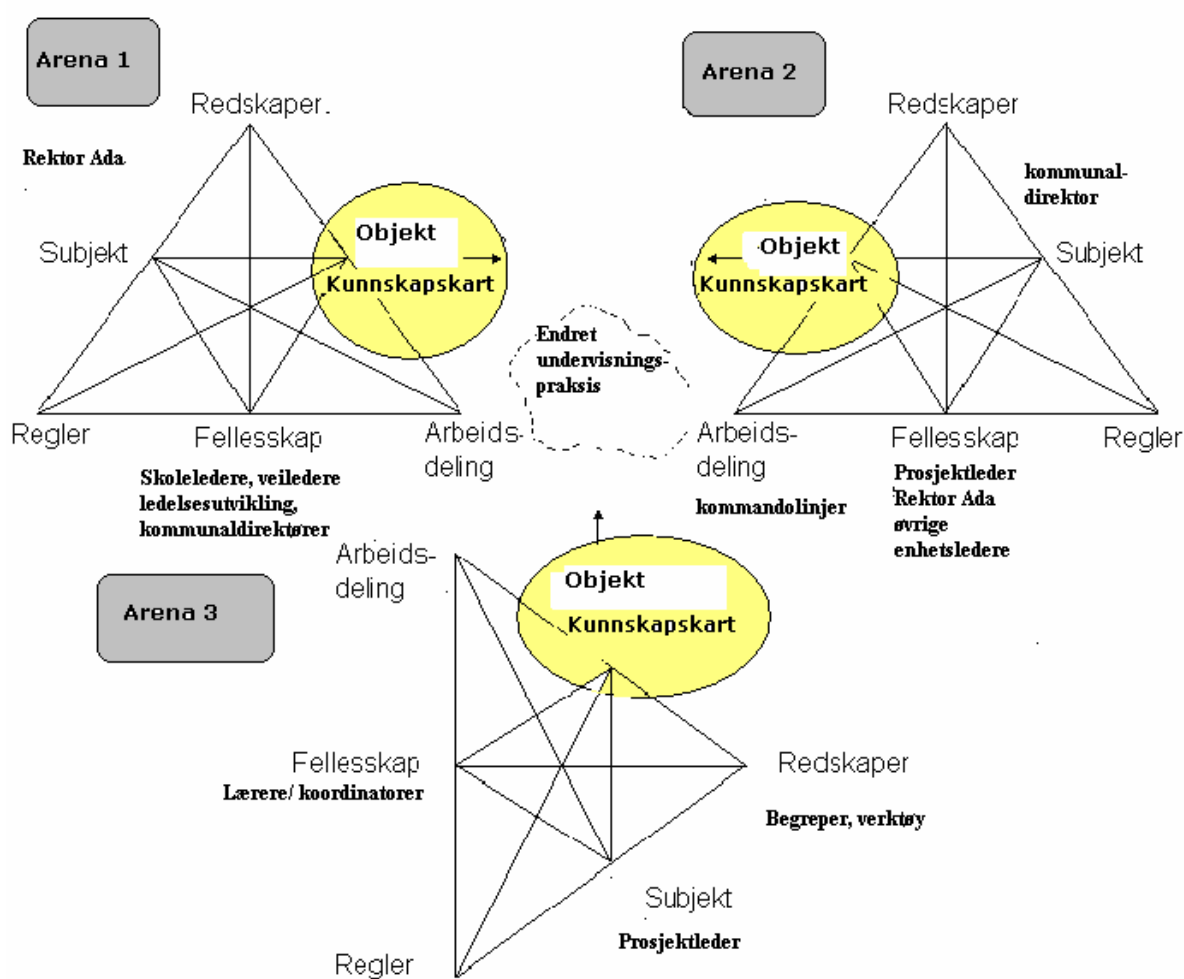
På SBK-ledermøter³¹, Arena 2, er rektor en deltaker, mens kommunaldirektørene er formelle ledere. Tilsvarende gjelder rektormøtet, som fortsatte i forlengelsen av SBK-møtet. Funn fra deltakende observasjon fra SBK-ledermøtet og rektormøtet, utgjør arena 2 i mitt datamateriale. Når prosjektlederen er deltaker på disse møtene, er hun en uformell leder, men er ansatt for å koordinere innføringen av Kunnskapsløftet.

Nettverksmøtet, Arena 3, er en samling hvor prosjektlederen og lærere er tilstedet. Prosjektlederen kan på dette møtet oppfattes som 'fremst blant likemenn'. Hun har koordinatorsansvar for å lede arbeidet med Kunnskapskartene. Lærerne er deltakere og er koordinatorene på sine skoler for å gjennomføre oppgaveproduksjonen i forbindelse med Kunnskapskartene.

³¹ **SBK-ledermøter;** møter hvor kommunaldirektørene er formelle ledere, og hvor enhetslederne fra område skole, barnehage og kultur er deltakere.

Utvelgingen av aktørene og arenaene er preget av *snøballutvalg*³² ved at jeg har valgt dem ettersom disse har blitt kjent for meg. Rektor Ada og avdelingsledere har ulike roller på flere arenaer i og utenfor skolen. Prosjektleder for Kunnskapsløftet har ulike roller avhengig om arenaen er enhetsledermøte eller nettverksmøte med koordinatorene, som er lærere. På noen arenaer er de ulike aktørene subjekter, som foretar en aktivitet rettet mot noe, mens på andre arenaer er de deltakere og en del av fellesskapet. Hva som brukes for å skape retning på objektet, Kunnskapskartene, er de medierende artefakter.

I figuren nedenfor illustreres figurativt de tre arenaene og potensielt felles resultat.



Figur 11, Forbindelseslinjene mellom elementene på de 3 arenaene

Hensikten med endringsarbeidet er å endre undervisningspraksis i retning av bedre tilpasset opplæring i tråd med Kunnskapsløftet. Dette er altså det felles potensielle resultatet

³² **Snøballutvalg;** "Strategisk utvelging der den første aktøren som velges ut, bes om å foreslå andre aktører i utvalget, og der disse bes om å foreslå ytterligere andre aktører, osv." (Grønmo 2004, s. 424).

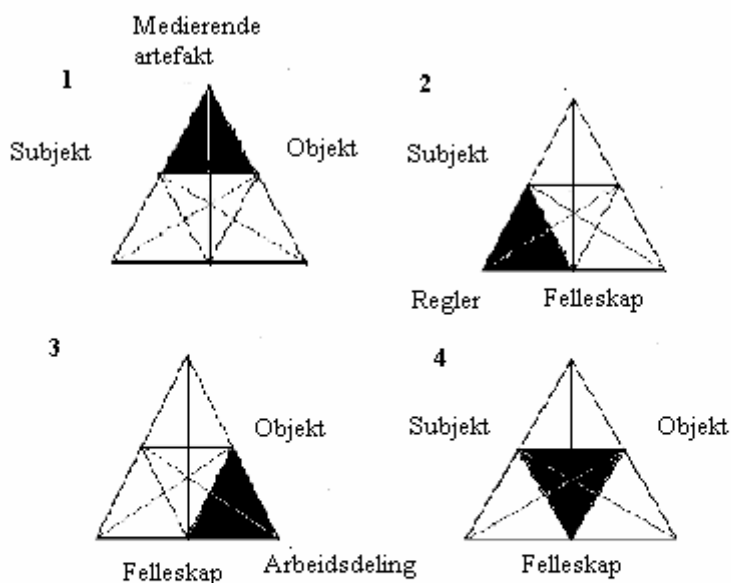
reformarbeidet skal bidra til. Endringsarbeidet som gjøres på de tre arenaene er knyttet opp mot aktivitetene med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskartene. Arena 2 er den arenaen som har klar kommandolinje. Kommunaldirektørene har instruksjonsmyndighet i forhold til rektorene, som utgjør felleskapet. De to øvrige arenaene er ikke kjennetegnet av klar instruksjonsmyndighet, men når Lavlunn skole betraktes som Arena 1 har den formelle ledelsen instruksjonsmyndighet.

På Arena 3 er Prosjektleder for Kunnskapsløftet i Høgset kommune, subjekt. Hun har ingen instruksjonsmyndighet, men har en nøkkelrolle i et kommunalt nettverk kalt SKOMP³³. Flere av de andre deltakerne i SKOMP-nettverket har instruksjonsmyndighet. På Arena 3, er Prosjektleder subjekt og dermed den som foretar aktiviteten som er rettet mot å transformere objektet Kunnskapskart. Felleskapet på denne arenaen består av representanter fra de ulike skolene i Høgset kommune, inkludert representanter fra Lavlunn skole, som har i oppgave å koordinere arbeidet på sin skole når oppgavene til Kunnskapskartene skal lages.

Aktivitetsteoretisk sett kan forskningsfokuset i casestudiet skifte, slik jeg viser i figuren nedenfor. Den kollektive aktiviteten er drivkraften for å transformere objektet Kunnskapskartene slik at de bidrar til endret undervisningspraksis og elementene er regler, felleskap og arbeidsdeling.

³³ **SKOMP**; Skole og kompetanseutvikling, SKOMP-nettverket er *Kunnskapsløftprosjektgruppen* bestående av tre enhetsledere eller rektorer fra Høgset kommune, leder for Utdanningsforbundet på kommunalt nivå, Leder for PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) og kommunaldirektøren.

Aktivitetsteoretiske fokusmuligheter



1. Forholdet mellom subjekt og objekt medieres gjennom mentale og fysiske verktøy.
2. Forholdet mellom subjekt og felleskap er mediert eller regulert av regler.
3. Forholdet mellom objekt og felleskap medieres gjennom arbeidsdeling
4. Forholdet subjekt - felleskap - objekt.

Figur 12. Aktivitetsteoretiske fokusmuligheter

I trekant 1 illustreres fokus på forholdet mellom subjekt, medierende artefakt og objekt. Subjektene på de 3 arenaene jeg studerer, er henholdsvis rektor Ada og avdelingslederne, kommunaldirektør og prosjektleder. De medierende artefakter jeg fremhever er fortrinnsvis det muntlige språket transkribert. Objektet er Kunnskapsløftet. I trekant 2 vises forbindelsen mellom produsering, introdusering og implementering av Kunnskapskartet, arbeidsdeling og felleskapet, og den tredje trekanten viser fokus på forbindelsen mellom subjektene, rutiner og felleskapet. *De tre ytterpunktene* i et helt aktivitetssystem er rutiner, arbeidsdeling og medierende artefakter og disse ytterpunktene kan mediere aktiviteten som ledelse finner sted i for de ulike arenaene. Trekant 4 viser forbindelse mellom subjekt, objekt og felleskapet. Komplekse relasjoner mellom det enkelte individ og felleskapet generer aktivitet som er både historisk og kulturelt betinget

3.5 Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen

Tidsplanen har endret seg basert på de erfaringene underveis. Etter hvert som jeg har fått innsikt i mer teori har også behov for innhenting av nye data oppstått. Rammen for skissen er ikke omarbeidet, men jeg har justert innholdet ettersom behovet for dette er oppstått.

Januar 2007	Februar 2007	Mars 2007
- Levere inn prosjektskisse og kontakte den aktuelle skolen jeg vil undersøke Emne: Ledelsespraksis på ulike arenaer knyttet til skole	- Lese litteratur - Starte arbeid med intervjuguide	- Lese litteratur, - Formalisere undersøkelsen, starte arbeidet med intervjuguide og vurdere dokumentanalyse
April 2007	Mai 2007	Juni 2007
- Jobbe med datainnsamling, forberede og gjennomføre videoopptak	- Bearbeide datainnsamling	- skrive oppgaven , bearbeide datainnsamling
Juli 2007	August 2007	September 2007
- lese og skrive	- skrive oppgaven, korrekturlesning, datainnsamling og bearbeiding	Datainnsamling, bearbeiding og skrive litt på oppgaven. Fått 3 dager fra arbeidsgiver til å jobbe med oppgaven.
Oktober 2007	November 2007	Desember 2007
Fått 5 dager fra arbeidsgiver til å jobbe med oppgaven. Tatt ut 4 dager permisjon uten lønn. - skrive oppgaven	- Innlevering 01.11	

Tabell 1, Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen

3.6 Forskningsetikk og forskningsrolle

Undersøkelsen min er utarbeidet i tråd med god forskningsetikk ved at jeg har vurdert informert samtykke, anonymitet og konsekvenser (Kvale 1997). Formelle og uformelle ledere er blitt informert om undersøkelsens overordnede mål og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Navn på uformelle og formelle ledere, skole og kommune er anonymisert, likeså er nyhetsbrev fra prosjektleder og eksempler på Kunnskapskart. De formelle lederne har også hatt mulighet til å velge fiktivt navn, og en av dem gjorde det. Jeg har også vurdert eventuelle uheldige konsekvenser og hvorvidt formelle eller uformelle ledere forøvrig kan bli rammet av undersøkelsen på en uheldig måte. Problemstillingens art

og analyseringen av datamateriale tilsier at ingen vil komme til skade – om så undersøkelsenhetene var blitt gjort kjent.

Min bakgrunn som skoleleder de siste 7 år, både som enhetsleder og som undervisningsinspektør, har betydning for det forskningsfeltet jeg velger og for hvordan jeg behandler data, men også for hvordan jeg får tilgang til informasjon.

Jeg kan sammenblande roller som yrkesutøver og forsker. Det *stammespråket* som er i feltet kan også hindre meg i å fange opp viktige nyanser i mitt datamateriale. Samtidig kan mitt kjennskap til feltet bidra til at jeg får tak i det unike. Det at jeg de siste fire årene i tillegg har vært leder for seksjon skoleledere på kommunalt nivå i Utdanningsforbundet kan være medvirkende til unik informasjonstilgang og dertil til fremhenting av unike data knyttet til ledelsespraksis.

3.7 Metoder for innsamling

Det er ofte vanlig å bruke intervju ved casestudier (Ramian 2007). Jeg bruker intervju og i tillegg bruker jeg observasjon og videoopptak. Politiske dokumenter gir informasjon om implementeringsprosessen før jeg foretar min casestudie, og nyhetsbrevene fra Prosjektleder for Kunnskapsløftet viser mål og retning for implementeringsprosessen på kommunalt nivå. I tillegg er veiledningsdokumentene fra Lavlunn skole en viktig kilde for å få innsikt i hva Ledelsen ved Lavlunn skole ønsker å fokusere på når de skal gjøre endringsarbeid i den perioden Kunnskapsløftet (UFD, 2004) skal innføres. Spørreundersøkelsen blant fem lærere på Lavlunn skole bidrar til å få innblikk i deres syn på det endringsarbeidet som finner sted på skolen deres og i kommunen.

Intervjuguiden er halvstrukturert (vedlegg). Jeg ønsket at Rektor Ada skulle snakke fritt rundt temaet Ledelsespraksis og endringsarbeid og hun gav også fyldige svar. Jeg fulgte ikke guiden slavisk. Hun kom selv inn på spørsmål jeg hadde postert senere i intervjuet.

Jeg videofilmet to arenaer og observerte én. Disse arenaene jobber alle med endringsarbeid knyttet til innføring av Kunnskapsløftet i skolene og for å ta i bruk Kunnskapskart. Ved hjelp av videoopptak har jeg mulighet til å få frem samhandling mellom aktørene på de ulike arenaene og avdekke samhandlingsmønstre som gir retning til endringsarbeidet med Kunnskapskartene. Da jeg valgte observasjon som metode brukte jeg videoopptak på 2 arenaer. Fordelen med videoopptak er at flere i samhandling kan observeres samtidig og opptak gir mulighet for nøyaktig datainnsamling. Selv om jeg ut fra

aktivitetsteorien, Spillanes (2006) ledelsespraksisteori, og Gronns (2003) samhandlingsbegrep hadde anvendbare kategorier å koble dataene opp mot, var observasjonen jeg foretok ustrukturert. Jeg brukte ikke avkrysningsskjema, verken når jeg filmet eller kun observerte. Jeg plasserte kameraet på en slik måte at det skulle fange opp mest mulig av de samhandlingene som kunne utspille seg på arenaene. Om noe skjedde utenfor kameravinkelen ville jo ikke det bli fanget opp visuelt, men eventuelt lydmessig. Bruken av flere metoder for datainnhenting gjennom politiske dokumenter, veiledningsdokumenter, nyhetsbrev fra Prosjektleder i tillegg til intervju og observasjon med og uten videoopptak gjør at jeg velger metodetriangulering, det vil si at det kan brukes forskjellige datasett for samme saksforhold.

3.8 Bearbeiding av empiri

Ved å spole videoopptakene frem og tilbake kunne jeg transkribere ordrett og dette muliggjør en grundig analyse. Nå har jeg rett nok valgt fortrinnsvis det verbale budskap som datamateriale både ut fra problemstilling og oppgavens omfang. Dermed har jeg avskåret meg selv fra å gjøre en grundig interaksjonsanalyse av et rikt spekter av menneskelig aktivitet i kombinasjon med samtaler, nonverbal interaksjon og artefakter. Jeg begrenser meg til å analysere samtalene og bruk av artefakter (Jordan & Jack Henderson, 1995).

Jeg velger å innholdsanalysere det nedskrevne/dokumenterte enten det er transkribert fra observasjon, nedtegnet fra intervju eller om det er rene dokumenter. Innholdet i det nedskrevne kan behandles og registreres enten som kvalitative eller kvantitative data, men jeg velger kvalitativ innholdsanalyse³⁴. Grønmo (2004) påpeker at kvalitativ innholdsanalyse i prinsippet kan brukes på alle typer dokumenter³⁵, også videoopptak eller lydopptak av muntlig fremstilling. Ramian (2007) nevner begrepet *simpel innholdsanalyse*, som en av de enkleste metodene i beskrivende casestudier³⁶. Noen sentrale begreper brukes for å gruppere dataene og begrepene utgjør en begrepsliste som dataene kan kodes med og dermed velger jeg meningskategorisering (Kvale, 1997). I tillegg fargekoder jeg materialet

³⁴ **Kvalitativ innholdsanalyse;** "kvalitativ studie basert på dokumenter som kilde. Slike studier omfatter systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer i dokumentene med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger" (Grønmo 2004, s. 420).

³⁵ **Dokument;** "Det typiske dokumentet er en skriftlig fremstilling, men dokumenter kan også være lydopptak av muntlige fremstillinger, slike som bilder, grafikk video eller film. Dokumenter utgjør en av tre hovedtyper samfunnsvitenskapelige kilder" (Grønmo 2004, s. 414).

³⁶ **Beskrivende casestudie;** befatter seg med spørsmål "Hva sker der", Hvem er...?, Hva er...? Det er spørsmål, der først og fremst er optagen å få fænomen beskrevet. Hva er der at se, når vi ser godt etter" (Ramian 2007, 62)

ut fra de 6 kategoriene i aktivitetsteorien og meningsfortetter i forhold til Grønns samhandlingsbegreper og Spillanes Ledelses-pluss- og Ledelsespraksisbegrep.

3.9 Datainnsamling

Samtlige videoopptak har jeg transkribert kort tid etter opptaket. Observasjon og intervju renskrev jeg samme dag. Underveis mens opptakene ble gjort, og underveis mens jeg transkriberte og renskrev, både tolket og analyserte jeg materialet og da særlig med hensyn på Grønns (2002) samhandlingsbegreper, Spillanes (2006) ledelsespraksisbegrep over tid og Engeström's aktivitetsteori (1999, 2001).

For å skjerpe blikket mitt lot jeg materialet fra de ulike videoopptakene, intervju og observasjon ligge en kortere tidsperiode uten at jeg jobbet med materialet systematisk. Da jeg igjen tok det frem, fargekodet jeg så materialet i forhold til de ulike kategoriene i aktivitetsteorien; regler, fellesskapet, arbeidsdeling, subjekt, medierende artefakter, objekt og resultat. Igjen gikk det noe tid og jeg tok til å ordne materiale i en datamatrise, ikke i den betydning Grønmo (2004) bruker, men slik Ramian (2007) bruker begrepet i beskrivende casestudier. Man koder ikke med tall, men farger eller tegn. Jeg kodet først i forhold til farger og da ut fra kategorier i aktivitetsteorien. I tillegg tok jeg med meg tidsdimensjonen før og etter endringsarbeidet med å innføre Kunnskapsløftet. Jeg nytter meg da av forløpsanalyse, ” hvis analyseenhet er forløpet av tid, processer, behandlinger m. m” (Ramian 2007, s. 121).

3.9.1 Utfordringer med datainnsamlingen

Jeg hadde planer om å bruke videokamera i intervjusituasjonen. Omtrent halvveis i intervjuet sviktet kameraet – og jeg hadde ikke med meg diktafon. Jeg hadde gjort noen stikkords-notater underveis, mens kameraet virket. Da det var et faktum at videokameraet ikke kunne fikses, fortsatte vi intervjuet og jeg tok mer nøyaktige notater. Samme dag skrev jeg ned intervjuet ut fra notatene og hukommelsen min. I tråd med anbefalinger fra Holter og Kalleberg (1996) fremla jeg dagen etterpå for rektor det delvis transkriberte intervjuet og det delvis utskrevne intervjuet på bakgrunn av fyldige notater. Hun hadde ingen innvendinger.

Det er klart svakheter ved at intervjuet ble gjennomført på denne måten. Det vil foreligge vansker med å påvise at datamaterialet er behandlet nøyaktig nok.

Det kan være avgjørende for kvaliteten på dataene hvordan relasjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet er. Jeg opplevde det slik at vi begge var komfortable med situasjonen og at vi begge utviste en positiv fleksibilitet da videokameraet sluttet å fungere.

3.9.2 Generalisering, validitet og reliabilitet

Hvor pålitelige (reliable) mine funn er, bør sikres underveis gjennom hele forskningsprosessen (Holter og Kalleberg, 1996). Jeg kan likevel ikke sikre ytre validitet i betydning av å ”generalisere funnene *til* eller *over* relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet” (Lund 2002, s. 121). Til det anser jeg datamaterialet til å være av for spinkel eller lokal art. Dét jeg kan gjøre er å synliggjøre forskningsprosessen slik at andre forskere kan etterfølge de trinn jeg har gjennomgått. Om jeg nedtegner ukorrekt når jeg transkriberer, så er dette et eksempel på det som kan svekke reliabiliteten (Kvale, 1997). Når jeg i min forskningsprosess har transkribert fra video eller nedtegnet fra observasjon eller foretatt intervju, er materialet kort tid etterpå sendt til undersøkelsesenheterne, nettopp for å kvalitetssikre pålitelighet med dataene.

I den grad validiteten av mine funn måtte være akseptabel, dvs. kan innrømmes gyldighet, så har dette sammenheng med i hvilken grad jeg klarer å belyse problemstillingen i denne oppgaven. I kvalitative studier er *begrepsvaliditet* av sentral betydning (Kleven, 2002), og dette dreier seg om i hvilken grad undersøkelsesmetodene mine innebærer gyldighet for de begrepene jeg undersøker. En klassisk trussel mot god begrepsvaliditet er om det er tilfeldig hvorvidt undersøkelsesenheterne avgir dét de avgir i undersøkelsessituasjonen. Dårlig dagsform eller ”kjemi” mellom intervjuer og intervjuobjekt kan gi tilfeldige og mindre gyldige data. Hvordan jeg kategoriserer begrepene for analyse, kan også innvirke på systematiske feilsvar. Aktivitetsteoriens 6 kategorier og relasjonene mellom dem er utfordrende å bruke med hensyn på å skulle kunne presisere observasjonsdataene, men ved at jeg også har data fra intervju, nyhetsbrev og spørreundersøkelse er det en mulighet for at sammenfallede funn vil styrke mulige konklusjoner. Dét at jeg har ”frosset” noen øyeblikk på arenaer vil ikke uten videre sikre representative data – dessuten kan dét at jeg har gjort videoopptak i seg selv påvirke aktørene. Det er mulig at aktørene glemte bort kameraet etter hvert. Kamerat var lite og på Arena 3 satt jeg heller ikke i nærheten av opptaksutstyret.

Å velge kun det verbale budskapet fra observasjonene kan være en styrke ved analysen. Nonverbalt budskap kan lett lede til overfortolkninger (Jordan & Henderson 1995).


Sist, men ikke minst, har vi spørsmålet om funnenes og slutningenes gyldighet utover selve casestudien. Dette faller inn under en vitenskapsfilosofisk diskusjon om generaliserbarhet som det vil føre for langt å ta opp her, men som altså blant annet berører hvorvidt man kan slutte fra det særskilte til det allmenne og fra det lille til det store, og, for den saks skyld, fra fortid til fremtid. Her er jeg av den oppfatning at casestudien vil kunne være anvendelig for å skape én eller flere antakelser om saksforhold som er relaterte til caset – under den klare forutsetning av at min forskningsmetodikk kan sies å holde vann. Slike antakelser må så systematiseres og utprøves i videre eller fornyede undersøkelser, dersom en skal kunne si noe avgjørende om deres interesse som fremtidige hypoteser, eller om deres øvrige gyldighet og anvendbarhet.


4. Analyse

Disse forskningsspørsmålene er valgt for å belyse problemstillingen - *Hva slags ledelsespraksis skaper retning for endringsarbeid med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskart:*

1. Hvilke milepæler i implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune er viktige for å forstå den historiske prosessen som reformarbeidet er?
2. Hvordan blir forskjellige aktører koblet opp mot samme prosess når de har forskjellige oppgaver?
3. Hva skaper måloppnåelse for produksjon av Kunnskapskart?
4. Hva fortelles om kollektiv læring på Lavlunn skole når endringsarbeid gjøres?
5. Hvem mener rektor tar initiativ og ansvar når endringsarbeid på Lavlunn skole utføres?
6. Hva er det kollektive aspektet av samhandlingen på de tre ledelsesarenaene og hvordan medierer mentale og fysiske verktøy samhandlingen her?
7. Hvordan blir ledelsespraksis påvirket av tid?
8. Hvordan blir interaksjonen på ulike arenaer forbundet med hverandre?

Jeg skal nå analysere min problemstilling ved hjelp av mine forskningsspørsmål og min empiri. Analysen følger forskningsspørsmålene i den rekkefølge som er introdusert ovenfor. Omtrent etter hvert kapittel oppsummerer jeg og konkluderer.

Symbolet  i overskriften viser analysearbeidet som undersøker hvordan ledelsespraksis blir *omtalt muntlig og skriftlig*.

Aktivitetstrekanten  illustrerer at analysearbeidet er siktet inn mot å behandle *samhandling* i lys av aktivitetssystemet.

4.1 Milepæler ved innføring av Kunnskapsløftet i Høgset kommune

Hvilke milepæler i implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune er viktige for å forstå den historiske prosessen som reformarbeidet er?

Selv om produksjonen, introdusering og implementering av Kunnskapsløftet er det som skjer her og nå, er det vesentlig å også få med seg historien for å beskrive et forløp (Ramian, 2007). Dertil kan ledelsespraksis som skaper retning for endringsarbeid også presenteres i et historisk perspektiv (Birkeland, 1992).

Det politiske dokumentet St.meld. 30 (2003) *Kultur for læring* er viktig, fordi det var igangsetter for reformarbeidet. Dokumentet har fokus på tilpasset opplæring, utvikling av kompetanse for ledere og lærere, forventninger om tydelige og kraftfulle ledere og utvikling av skolen som en lærende organisasjon. I kjølevannet av St.meld. 30 (UFD) kom *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004) rundskriv F-13/04 og skisserer mål og tidsplan for innføringen av reformen. Reformen kan oppfattes tredelt. Kvalitetsvurderingssystem³⁷ er allerede innført, og skal stadig forbedres. Kompetanseutviklingsprogram³⁸ ble igangsatt 2005 og pågår fremdeles.

I løpet av høsten 2004 ble det dannet en tverrpolitisk komité i Høgset kommune som utarbeidet en rapport. Denne påpekte at slik kommunen nå var organisert med skoler i enheter og generalistledet i "to-nivå", så fremstod ikke Høgset kommune som en tydelig skoleeier. Det ble besluttet at kommunen måtte ha en kommunaldirektør som skulle ha særlig ansvar for skole. Foruten en omorganisering fra generalistleder til spesialistleder, ble det også besluttet at et eget organ for *fagområde skole* skulle opprettes. Dette ble kalt SKOMP. I tillegg ble det i slutten av 2004 vedtatt at en Prosjektleder for Kunnskapsløftet skulle ansettes. I 2005 tilrådet SKOMP-gruppen at felles lokale læreplaner skulle lages og at tilhørende Kunnskapskart skulle utvikles. En felles prosess ville involvere flest mulig, skape nærmere forhold til de impliserte og muligheten for å lære av hverandre ville være til stede. Denne begrunnelsen ligger nær opp til den sosiokulturelle tenkningen og at læring skjer i en praksisprosess.

I 2006 ble fagnettverk på skolenivå dannet for å utvikle lokale læreplaner i tråd med *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004). Nå i 2007 utvikler skolene i kommunen hver sine ulike Kunnskapskart og tilhørende oppgavesett som skal være i tråd med de lokale læreplanene.

³⁷ **Kvalitetsvurderingssystem;** et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. "Formålet med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnsopplæringen. Det skal samles inn og presenteres informasjon fra den enkelte skole og skoleeier på www.skoleporten.no. **Det første hovedområdet** omhandler elevenes læringsutbytte. I dette inngår blant annet nasjonale prøver som er en landsomfattende kartlegging av elevenes ferdigheter i skriving, lesing, matematikk og engelsk. To hovedmålsettinger er satt for de nasjonale prøvene: De skal være et pedagogisk redskap og hjelpemiddel. De skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledelse, skoleeier, nasjonale myndigheter og allmenheten som grunnlag for dialog og utvikling. Det bør her nevnes at lærernes arbeid med de nasjonale prøvene inngår i deres arbeidsplaner. **I det andre hovedområdet** kartlegges elevenes skole- og læringsmiljø. Læringsmiljøet blir påvirket av flere forhold, blant annet av graden av elevmedvirkning, elevdemokrati, motivasjon, trivsel uten mobbing og et godt fysisk miljø. Læringsmiljøet kartlegges gjennom en nettbasert brukerundersøkelse, Elevinspektørene, www.elevinspektorene.no der elevene vurderer sin egen opplæringssituasjon. **Det tredje hovedområdet** omhandler hvorvidt elevene fullfører videregående opplæring innenfor fastsatte tidsrammer. **I det fjerde og siste hovedområdet** finnes informasjon om hvilke ressurser skoler har til rådighet" (http://www.folkevalgt.no/folkevalgt/tema/samfunnsutvikling/skole/skoleutvikling/nye_laereplaner/nasjonalt_kvalitetsvurderingssystem)

³⁸ **Kompetanseutviklingsprogram;** I forbindelse innføring av den nye og omfattende reformen Kunnskapsløftet satser regjeringen på bred kompetanseheving i forhold til lærere og ledere, *Kompetanseløft*. Dette fordi lærere og ledere er sentrale aktører for å gjennomføre reformen.. Strategien gjelder for 2005 – 2008 er understreket i F-4176 B, "Kompetanse for utvikling" – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 – 2008. Kommunen har ansvar for å lage kommunale kompetanseløftplaner.

Disse oppgavesettene blir så sendt tilbake til prosjektleder for Kunnskapsløftet i kommunen. Hun sørger for at de blir kvalitetssikret og trykket opp og distribuert tilbake til skolene. De mange lærerne får så Kunnskapskartene med påfølgende oppgavesett. Disse skal organiseres og plasseres i en til to permer ute i basisgrupperommene³⁹. I løpet av høsten skal elevene ta disse i bruk i undervisningssituasjonen. Mandag 15.oktober 2007 skal elevene på 5. trinn på *Lavlunn skole* ta i bruk Kunnskapskartene.

I hvilken grad elevene oppnår læringsmål ut fra disse kartene, danner så grunnlag for vurderingssamtalen lærerne skal ha med elevene for å tilpasse deres videre opplæring. Etter forhandlinger med KS⁴⁰ og Utdanningsforbundet⁴¹ ble det i august 2007 bestemt at lærerne i *Høgset* kommune skal gjennomføre vurderingssamtaler med elevene i sin basisgruppe og rektorer har styringsrett i forhold til om lærerne skal bruke undervisningstid eller skole/fellestid for å gjennomføre disse. *Vurderingssamtale* har hjemmel i opplæringsloven Kap. 3 (Stette, 2007) og skal knyttes til måloppnåelse i perioden, basert på kunnskapskart og arbeidsplan. I *Høgset* kommune ble det i september 2007 bestemt at hver elev skal ha en vurderingssamtale per måned. Vurderingssamtale må ikke forveksles med *elevsamtale*, som har hjemmel i opplæringsloven § 2-3 (forskrift til opplæringsloven, Stette 2007) og er en del av kontaktlærerressursen⁴². Elevsamtale gjennomføres ca. ett kvarter pr elev 2-4 ganger i året og dreier seg om fagene, skolemiljøet, samarbeid, lekser og fritid

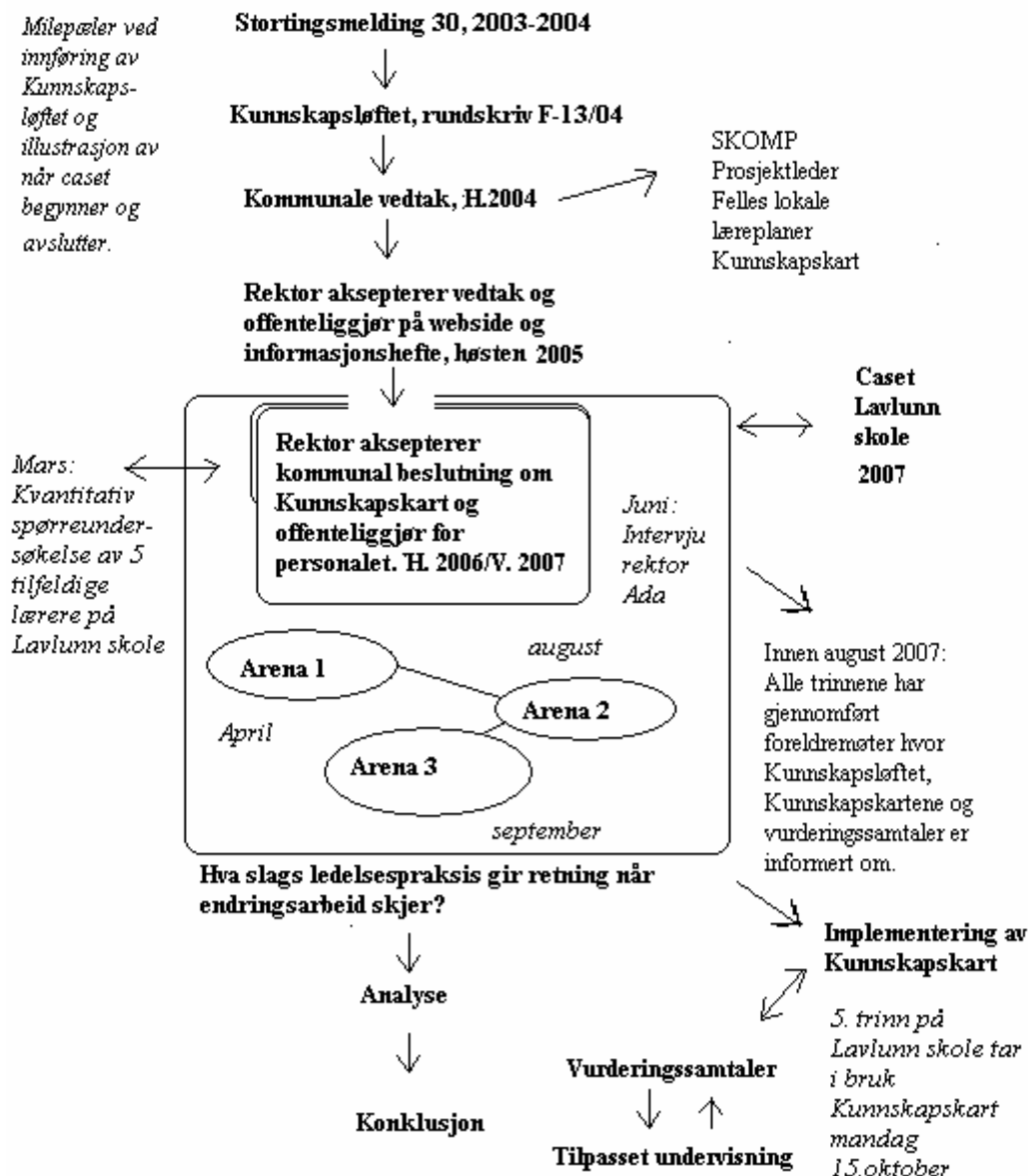
³⁹ **Basisgruppe**; Relativt ny betegnelse på klasser etter lov Ort.prp.nr. 67 (2002- 2003) og Rundskriv F- 18 – 03 (2003). Loven gir større lokal frihet til hvordan skolene ønsker å organisere undervisningen ut fra pedagogiske hensyn.

Klasseinndelingstallet er oppløst og klassestyrerbegrepet er erstattet med kontaktlærerbegrepet.

⁴⁰ **KS**= kommunenes sentralforbund

⁴¹ **Utdanningsforbundet**; fagforening for førskolelærere, lærere og skoleledere.

⁴² **Kontaktlærerressurs** = redusert undervisningstid på 1 time pr uke for å følge opp elever og skole-hjem samarbeid.



Figur 13, Implementeringsprosessen

Dette er den historiske prosessen innenfor kollektiv aktivitet (Engeström, 1999) der reformarbeidet i Høgset kommune drives frem. Nye lokale læreplaner er i Høgset kommune lagd ferdig i tråd med Kunnskapsløftet. Utarbeidelsen av Kunnskapskart med tilhørende oppgaver skjer i løpet av 2007. Det involverer mange mennesker, og er et valg Høgset kommune selv har gjort. Mange andre kommuner har ikke valgt det.

I figur 13 vises en oversikt over milepæler av implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet (UFD, 2004). Casestudien min er rammet inn.

Nå til høsten 2007 blir nye læreplaner tatt i bruk. Implementeringen av reformen startet i Høgset kommune august 2006. På sikt forventes en rekke endringer i skolens

innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring.

Gronns (2003) betraktninger om at summen er mer enn delene er interessant aktivitetsteoretisk også i forhold til den historiske implementeringsprosess jeg nå har skissert. Flere av aktørene har ikke direkte vært med i alle stadiene av implementeringsprosessen. Mye tyder på at det har skjedd et samvirke av ledelse (Spillane, 2006) som har skapt retning for reform- og endringsarbeidet.

4.1.1 Oppsummering og kommentar

De milepæler implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune har gjennomgått viser en historisk prosess hvor myndigheter på både på statlig og kommunalt nivå har gitt klare overordnede føringer i forhold til implementeringsprosessen. Den ledelsespraksis som har utviklet seg på overordnet nivå i Høgset kommune for å innføre Kunnskapsløftet er nært knyttet opp til opprettelsen av SKOMP-gruppen og det å ansette en Prosjektleder for Kunnskapsløftet.

Da beslutningen om å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskart ble besluttet høsten 2005 som er en av milepælene i implementeringsprosessen i kommunen, var det en selvfølge at rektorene i Høgset kommune akseptere beslutningen. Den offisielle og overordnet oppdragsgiver for å innføre Kunnskapsløftet er statlige myndigheter, mens formell og direkte oppdragsgiver for å innføre Kunnskapskart er Høgset kommune. I denne sammenheng må formelle ledere i skolen kunne betraktes som funksjonærer. Når oppdraget ble gitt utgjorde *selve oppdraget* milepæler i implementeringsprosessen, jf. figur 13.

Like lite som politimesteren i dag bestemmer avtaleverket på politistasjonen, bestemmer skoleledere på skolen den overordnede retningen av endringsarbeidet når Kunnskapskart skal produseres, introdusere og implementeres. Dermed kan den dualistiske forståelse av skoleledelse som myndighetene synes å ha (jf. Kap 2.2), hvor skolelederne er kraftfulle og tydelige i sitt lederskap overfor ansatte i arbeid mot å nå skolepolitiske mål, ikke gjelde i samme grad når reformarbeid gjøres. I den sammenhengen kan skolelederne heller oppfattes som funksjonærer som mer ideelt sett innehar en formell lederrolle. Om de begeistres for reformen eller ikke, vet de at de må håndtere utfordringer i det systemet de er i (Møller, 2007), og i det minste i dette tilfellet avfinne seg med selv å bli instruert. Implementeringsprosessen av Kunnskapskart indikerer et samvirke av ledelse som skaper retning for reform- og endringsarbeidet (Gronn, 2003).

I fortsettelsen nyttiggjør jeg meg av aktivitetsteorien og Spillanes (2006) teori om ledelsespraksis når funnene presenteres. I tillegg bruker jeg samhandlingsbegrepene til Grønn (2003). Når dataene belyses ut fra aktivitetsteorien skjer det ut fra de 4 perspektivene:

1. Forhold mellom subjekt og objekt mediert (formidlet eller forvandlet) gjennom mentale og fysiske objekt.
2. Forhold mellom subjekt og felleskap mediert eller regulert av regler.
3. Forholdet mellom objekt og felleskap mediert gjennom arbeidsdeling.
4. Forholdet subjekt, felleskap og objekt

4.2 Forskjellige aktører, samme prosess, ulike oppgaver



Hvordan blir forskjellige aktører koblet opp mot samme prosess og ulike oppgaver?

Aktivitetsteorien fremhever at ulike individer kan være koblet opp mot samme prosess ved en aktivitet, men ha ulike mål og dertil ulike handlinger. Motivet i implementeringsprosessen i *Høgset kommune* er å oppnå endret undervisningspraksis, nemlig bedre tilpasset undervisning i Lavlunn skole og i de andre skolene i kommunen. Mange mennesker i Høgset kommune utfører de forskjellige oppgaver knyttet opp til produksjon, introdusering og implementering av Kunnskapskart. Ikke alle lærere har laget lokale læreplaner og Kunnskapskart. I undersøkelsen i mars svarte 2 av 5 lærere ved Lavlunn skole at de hadde vært med å lage dette. På skolelederseminar i april henviser avdelingsleder Guro til den dugnadsånd som er i kommunen:

”Det som jeg også synes er veldig bra i forhold til de lokale planene og Kunnskapskartene og sånt noe, er den dugnadsånden vi har i kommunen, hvor alle skolene(...) i kommunen er med på å bidra, sånn at vi har en grunnmur (...) å bygge videre på.”

Tilsvarende i juni i intervju trekker også rektor Ada frem dugnadsånden i kommunen:

”Kommunen har bidratt til en dugnadsånd i det at 120 lærere har på tvers av skolene i ulike faggrupper utviklet Kunnskapskartene. En prosjektleder i kommunen samordner arbeidet og sikrer at det stemmer med Kunnskapsløftet. Den lokale læreplan er en felles plan for samtlige skoler i kommunen. Mange bidrar og kommer med innspill.”

Det er interessant at begrepet dugnad brukes i reformarbeidssammenheng. I utgangspunktet er dugnad assosiert til ulønnet, frivillig og uprofesjonalisert arbeid og er et felles utført arbeid for fellesskapet eller en enkeltperson. ”Dugnader utføres vanligvis i et lokalsamfunn, som nabohjelp i forskjellige situasjoner, men noen ganger også på regionalt eller nasjonalt plan” (Wikipedia). I tillegg er dugnadsbegrepet utpreget norsk selv om det også finnes på

finsk og i finsk-svensk og dugnad ble kåret til et nasjonalord i språkprogrammet Typisk norsk (ibid).

I spørreundersøkelsen i mars svarer samtlige av de fem lærerne ved Lavlunn skole at de har deltatt på kommunens fellessamlinger. Aktivitetsplanoversikt viser at mange av disse har foregått på kveldstid. I tillegg har samtlige av de fem lærerne deltatt på andre kurs i regi av skolen og kommunen og på skolens kompetanseutvikling i IKT.

4.2.1 Oppsummering og kommentarer

Det at kommunen har bidratt til dugnadsånd på tvers av skoler i kommunen fremheves i mine data. Begrepet *dugnadsånd* henspiller på frivillig og gratis arbeid og er interessant at det blir trukket frem når et betydelig endringsarbeid skjer. Kommunen har arrangert flere fellesarrangementer på kveldstid som aktivitetsplanoversikt viser. Funn viser også at flere lærere i mars, men ikke alle hadde vært med å lage Kunnskapskart. Arrangementer Høgset kommune har arrangert har hatt stor oppslutning blant lærerne og i følge avdelingsleder Guro gitt mulighet for å bygge en *grunnmur* eller utvikle en felles forståelse for implementeringsprosessen av Kunnskapskartene

4.3 Hva skaper måloppnåelse for produksjon av Kunnskapskart

I nyhetsbrevet av desember 2006 fremkommer det at Kunnskapskartene i løpet av høsten 2007 skal taes i bruk på 1., 5. og 8. trinn, og at disse skal sees i sammenheng med vurderingssamtaler. Utviklingen av dette arbeidet kan også følges på læringsplattformen *It's learning*. Prosjektleder presiserer i dette nyhetsbrevet at den enkelte skole må selv implementere Kunnskapskartene på skolen og at ikke alle trenger å gjøre dette likt. I nyhetsbrevet for januar blir det opplyst at mal blir utarbeidet, dessuten skjer fordelingen av de ulike kart til skolene. I april blir oversikten over fordelinger av produksjonen mellom de ulike skolene presentert (her vist i tabell 2). Kartene med lavest nummer tilhører laveste klassetrinnsnivå og økende kartnummer viser høyere trinn.

Fordeling av oppgaver i matematikk og norsk. (anonymisert)

	Matematikk	Norsk
Hi skole	Kart 24-26	Kart 8-9
Ek skole	Kart 19-23	Kart 14-16
NEB skole	Kart 17-18	Kart 17
Li skole	Kart 10-12	Kart 21-22
M skole	Kart 1-9	Kart 23-28
Ni skole	Kart 27-29	Kart 12-13
NA skole	Kart 32-33	Kart 6-7
AS skole	Kart 30-31	Kart 10-11
Lavlunn skole	Kart 34-39	Kart 1-5
NEÅ skole	Kart 13-16	Kart 18-20

Tabell 2: oversikt over hvilke skoler i Høgset kommune som skal produsere kart med tilhørende oppgaver

Av de 6 nyhetsbrevene fra prosjektleder for Kunnskapsløftet fremkommer det at mange etter hvert blir involvert i å utvikle Kunnskapskartene og i å lage tilhørende oppgaver innen områdene Sosiale ferdigheter, Engelsk, Matematikk og Norsk. I Nyhetsbrevet for mai opplyses det at produksjonen av Kunnskapskartene er godt i gang og Prosjektleder skriver: *”Det viktigste er at alle gir sitt bidrag til fellesskapet og at koordinatorene får tid til å gjøre jobben de er satt til. Frist for innlevering av oppgaver er satt til 15. juni”*. I nyhetsbrevet av juni skriver Prosjektleder at produksjonen snart er i mål.

I flere av nyhetsbrevene refereres det til SKOMP, her er et utdrag:

- anbefaler 10 timers frikjøp⁴³ som organiseres til den enkelte skole
- utarbeidet forslag til aktivitetskalender

SKOMP – gruppen er også *Kunnskapsløftprosjektgruppen* bestående av 3 enhetsledere, leder for Utdanningsforbundet på kommunalt nivå, Leder for Pedagogisk Psykologisk tjeneste og kommunaldirektør. Andre møteplasser i endringsarbeidet med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskartene har vært arenaer for enhetsledere/rektorer og nettverksmøter for lærerne. I tillegg har Lavlunn skole flere forskjellige arenaer i endringsarbeidet.

4.3.1 Oppsummering og kommentar

Mine funn tyder på at det særlig er de føringer og stimuli Prosjektleder for Kunnskapsløftet gir gjennom nyhetsbrevene som skaper måloppnåelse, og altså gir retning for endringsarbeidet i dette caset. Gjennom nyhetsbrevene gies direktiver om fordeling av

⁴³ **Frikjøp**, kommunen betaler skolen kostnaden av tapt undervisningstid den enkelte lærer bruker til å produsere Kunnskapskart slik at vikar kan settes inn.

oppgaver, informasjon om produksjonsprogresjonen og tidsfrister. Det at Prosjektleder er et medlem av SKOMP-gruppen tilsier at hun handler etter råd fra SKOMP-gruppen.

4.4 Kollektiv læring, mål og motiv

Hva fortelles så om kollektiv læring på Lavlunn skole når endringsarbeid gjøres? Dette er mitt fjerde forskningsspørsmål

Ledelsen ved Lavlunn skole skrev allerede 09.12.06 i veiledningsdokumentet at de ønsket følgende:

”Vi på Lavlunn skole ønsker å jobbe med problemstillingen ”Tilpasset opplæring og bruk av læremidler og lærebøker”. Vi vil se det i sammenheng med undervisningsmetoder/didaktikk, kunnskapskart og elevsamtaler. ”

Før desember i 2006 hadde ledelsen ved Lavlunn skole ”utfordret personalet på tanker rundt problemstillingen” og de så allerede den gang at de hadde noen utfordringer. Dette gjelder også juni 2007. Rektor Ada forteller i intervju at lærerne har ulike forståelser når det gjelder bruk av læremidler. I undersøkelsen fra mars fordeler også utvalget på fem respondenter seg spredt når de svarer på spørsmål om de i hovedsak bruker lærebøker i planleggingen av undervisningen. Samtidig svarer 3 lærere at de bruker læreplanen som utgangspunkt for undervisningen, mens 2 er litt enige i at de gjør det. I juni er det i følge Rektor Ada også ulik forståelse av hva som legges i begrepet tilpasset opplæring. Det er blitt jobbet med kriterier knyttet til tilpasset opplæring, som er presenterte på forelesning i regi av Ledelsesutviklings-programmet, som Høgset kommune har igangsatt. Grunnleggende spørsmål om hvordan elever opplever læring, hvordan de lærer og mestring har vært bearbeidet blant personalet på Lavlunn skole.

I følge Engeströms (1999) teori om ekspansiv læring, vil endring av praksis først starte med motstand, og etter gradvis ytre press kan kritisk selvrefleksjon oppstå: man leter etter løsninger. Rektor Ada anskueliggjør hvordan kollektive læringsprosesser ikke kan legge opp til fasitløsninger, for dette krever tid og at ledelsen er lydhør overfor personalet. For å kunne reflektere må de jobbe konkret med (erfare) det som det skal reflekteres over:

”De fikk ikke en ferdig oppskrift, og dette vet dere noe om. Det er jeg helt sikker på og den diskusjonen har dere alle sammen. Og det forventes at kommer vi med noe nytt, så skal vi også ha fasiten. Da skal det gjøres sånn. Vi skal ikke tenke mer kanskje, enn det vi gjør. Det er jo det det handler om, ting tar tid, og så handler det også om å bli hørt, at vi ikke bare føyer det bort som akk og stønn, men hører på dem og prøver å få tak i, og legge litt den ufflinga og det bort og tar tak i det de egentlig prøver å si oss. Tid til å reflektere selv, bli

tryggere og bestemme selv hva jeg egentlig skal mene om dette her. Du kan ikke mene noe om bare det du får presentert, du må jobbe, du må jobbe med det. ”

I perioden fra desember 2006 og til mars 2007 indikeres det – ut fra hva lærerne rapporterer – at det er oppnådd en grad av læring blant lærerne selv og at arbeidet med Kunnskapsløftet er godt i gang. Fire av fem mener at skolen er godt i gang med å innføre Kunnskapsløftet. De fem lærerne er noe mer delte i sitt syn på hvor tydelige de lokale læreplanene er. Fremdeles brukes lærebøker i stor grad. Det er kun én lærer som ikke bruker lærebok som utgangspunkt for å planlegge undervisningen, mens de andre bruker lærebøker i varierende grad.

Oppfattelse av endringsarbeid ved egen skole:				
	enig	Helt Litt	uenig	Litt Helt
Min skole er godt i gang med innføringen av Kunnskapsløftet		4		1
Jeg kjenner godt til intensjonene og innholdet i den nye læreplanverket		3	2	
KL 06 tar den profesjonelle lærer på alvor		4	1	
Høgsetskolens lokale læreplan Er tydelig på hva elevene skal lære		3	1	1
Jeg benytter i hovedsak lærebøker som utgangspunkt for planleggingen av min undervisning			2	1
Jeg benytter i hovedsak læreplanen som utgangspunkt for planleggingen av min Undervisning		3		2

Tabell 3, Oppfattelse av endringsarbeid ved egen skole

I april på skoleledersamlingen, Arena 1, fremkommer det på et møte i begynnelsen av april at stemningen i forhold til å ta i bruk Kunnskapskart var i ferd med å snu. Avdelingsleder Guro sier:

”Stemningen var en helt annen, blant annet en to, tre uker før påskeferien da de satt med oppgaver og ikke skjønnte hvordan dette skulle bli og okket og stønnet og så videre, hvor på denne læreren sier (...), når de jobber i grupper på planleggingsdagen, – og jeg skulle så ønske jeg var lærer på 5. trinn for de skal ta i bruk alle Kunnskapskartene! Da var det liksom hoij (latter og andre ler med). Det var ganske morsomt.”

På spørsmål om hva som er den viktigste utfordringen for rektor Ada nå, så svarer hun:

”Det er vel å holde den positive holdningen vi har fått nå til innføringen av Kunnskapskart og jobbingen rundt det. Vi har vært gjennom noen sånne slåsskamper (viser anførselstegn med hendene) – for å si det sånn - med høy temperatur – og klare å holde den informasjonen der nå videre oppover, samtidig bør balansegang, bruk av fellestid felles og i mindre grupper, det synes jeg er en kjempeutfordring. Det er et stort behov for å jobbe sammen på trinn, og planlegge sammen på trinn, også ser jeg at det er et stort behov for å ha noe felles for hele skolen (...). Så det er et dilemma, det er en balanse og vanskelig å avveie.”

Som nevnt tidligere i denne oppgaven, mener Engeström (1999) at ekspansiv kollektiv læringsprosess har skjedd når ny praksis er konsolidert. Ekspansive læringssykluser kan ha ulik varighet og som Hall (1994) hevder (referert i Hargreaves, 1996), vil ulike tidsoppfatninger kunne gi ulik tidsforutsetning for endringsarbeid. Rektor Ada har sine tanker om hvordan utviklingsarbeid foregår i sirkler:

”Alt utviklingsarbeidet, er som en sirkel tenker jeg. Hvor temaer og utfordringer kommer igjen, mye av de samme men, i en litt annen form og med et litt annet fokus. Det er akkurat som spiralprinsippet, læretenkningen rundt dette med de samme temaene igjen og igjen. Elevene er ikke noe annerledes enn oss voksne. Dette ser vi nå og dette har vi satset på og ting vi fortsatt jobber med.”

4.4.1 Oppsummering og kommentar

Rektor Ada har en forståelse av at kollektiv læring kan arte seg som sykluser med forskjellig varighet. Man kan ikke legge opp til fasistoløsninger når kollektive læringsprosesser skjer for det krever tid og ledelsen bør være lydhør for personalet sitt og la dem jobbe med det som skal reflekteres over. Når ny undervisningspraksis er konsolidert kan man i følge Engeström (1999) si at kollektiv læring har funnet sted. Det faller utenfor min studie å studere om ny praksis skjer, men jeg vet at 5. trinn på Lavlunn skole tar i bruk Kunnskapskart den 15.oktober 2007. Målet om å ta i bruk Kunnskapskart innen høsten 2007 er slik sett oppnådd.

Vedrørende de målene Lavlunn skole hadde satt seg for endringsarbeidet, så er de knyttet opp mot planleggingen av undervisningen ut fra læreplan og Kunnskapskart fremfor lærebøker. Fem lærere rapporterer at de fremdeles bruker lærebøker, men at arbeidet med Kunnskapskartet er godt i gang. Dette indikerer at det er skjedd noe læring blant personalet.

4.5 Hvem tar initiativ og ansvar når endringsarbeid skjer på Lavlunn skole ?

Rektor Ada sier ”at i det store og det hele bidrar ikke lærerne så mye til å ta initiativ til utviklingsarbeid knyttet til for eksempel innføring av ny læreplan”. Det er heller slik at rektor selv, eller ledergruppen tar et slikt initiativ. Dette gjøres på Pedagogisk Utviklingsmøter, hvor både det pedagogiske personalet og SFO-leder er tilstedet:

”Ledergruppen har først møter og der bli vi enige. Det er viktig å ha de gode samtaler i forkant og så følge opp hva vi tidligere har gjort og de målformuleringer vi har. Når det gjelder innføring av nye arbeidsplaner, måtte vi videreføre fra tidligere av og da fikk avdelingslederne bare beskjed om å gjøre det. God informasjon til både elever og foreldre er viktig. For to år siden hadde skolen vært på ekskursjoner om tilpasset opplæring og arbeidsplaner og det

utviklingsarbeidet var allerede i gang. Ellers har jeg overlatt hovedansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet til avdelingslederne. Vi blir først enige på et overordnet nivå, men det er avdelingsleder Erlend for trinn 1. – 4. og Guro avdelingsleder for trinn 5. – 7., som gjennomfører mye av møtene hvor utviklingsarbeidet blir planlagt. ”

I intervju presiserer Rektor Ada at det pedagogiske utviklingsarbeidet som avdelingslederne har tatt ansvar for, er oppgaveproduksjon av Kunnskapskartene. Pedagogisk utviklingsarbeid som sådan diskuteres først i den formelle ledergruppen på Lavlunn skole.

Rektor Ada er bevisst på at også Skolefritidsordningen (SFO) må inkluderes som en del av endringsarbeidet på Lavlunn skole. Når det gjelder å ta ansvar sier hun dette om assistentene som jobber på SFO og som er ufaglærte: Sågar ufaglærte kan ta ansvar om de blir gitt mandat til det.

”Viktig å la de ansatte bli styrket på å ta ansvar og om de kan begrunne avgjørelsen er det helt i orden. Å ta en avgjørelse eller ikke innebærer også at de ansatte må stå for den avgjørelsen man tar. Noen ganger kan foreldre være kritiske til hva de ansatte sier eller gjør. Da er det viktig at de har meg i ryggen. Jeg tar i mot kritiske spørsmål, men sier at jeg skal snakke med den det gjelder og ringer tilbake. Jeg er ikke med på å sette de ansatte i et dårlig lys og gi brukere medhold sånn uten videre.”

Når rektor Ada får spørsmål om hva hun legger i begrepet medansvar så svarer hun at ”*man tar ansvar når man bidrar til å finne løsninger*” og på spørsmål om hva som skjer når ansatte tar ansvar svarer hun:

”Da spør de ikke hele tiden. Når de har tatt avgjørelse på noe informerer de etterpå og om det er greit eller om det er noe de lurer på. Veldig deilig når de tar ansvar.”

Hva kan så være drivkraften bak det å ta ansvar utover det de ansatte er forpliktet til? Her nevner rektor Ada at det har betydning hvilken livsfase de enkelte befinner seg i; om de ansatte er eldre eller småbarnsforeldre.

I følge Spillane (2006) dreier *Leder-pluss-aspektet* seg om hvordan flere kan ta ansvar for, og initiativ til ledelse uavhengig av hvorvidt de er formelle eller uformelle ledere. Ifølge Rektor Ada tar lærerne ansvar og kan også ta initiativ i forhold til pedagogisk arbeid i klassen. *Lederpraksis- aspektet* dreier seg om hvordan interaksjonen mellom ledere, de som blir ledet og deres respektive situasjoner utspiller seg over tid. Spørsmålet er da ikke om hvorvidt lederskap er distribuert, men på hvilken måte (Spillane, 2006).

4.5.1 Oppsummering og kommentar

Det er i følge rektor Ada den formelle ledelsen på Lavlunn skole som må ta initiativ til endringsarbeid, men når først arbeidet er i gang tar lærerne ansvar for det pedagogiske arbeidet i klassene. Lærerne kan også ta direkte initiativ dersom dette er nært knyttet opp til det arbeid som skal gjøres med elevene. Når ansatte tar ansvar, om de er faglærte eller ikke, bidrar de selv til å finne løsninger. Det som skjer da er at de ansatte ikke hele tiden spør, men informerer i etterkant om hva de har gjort, og eventuelt spør om det er noe de lurer på. Rektor Ada synes det er storartet når de ansatte tar ansvar, det er en lettelse.

I det følgende presenteres data fra interaksjoner som utspant seg på de 3 arenaer.

4.6 Kollektiv ledelsespraksis

De tre siste forskningsspørsmålene blir behandlet på følgende måte:

6. Hva er det kollektive aspekt av samhandlingen på tre ledelsesarenaer og hvordan medierer mentale og fysiske verktøy på disse arenaene?

Dette forskningsspørsmålet er ledende for både kapittel 5.6.1, 5.6.2 og 5.6.3. Kapittel 5.4 er et aktivitetsteoretisk overgangskapittel fra forskningsspørsmål 6 til 7.

7. Hvordan blir ledelse påvirket av tid?

8. Hvordan blir interaksjonen på ulike ledelsesarenaer forbundet med hverandre?

Dette blir behandlet i kapittel 5.7.

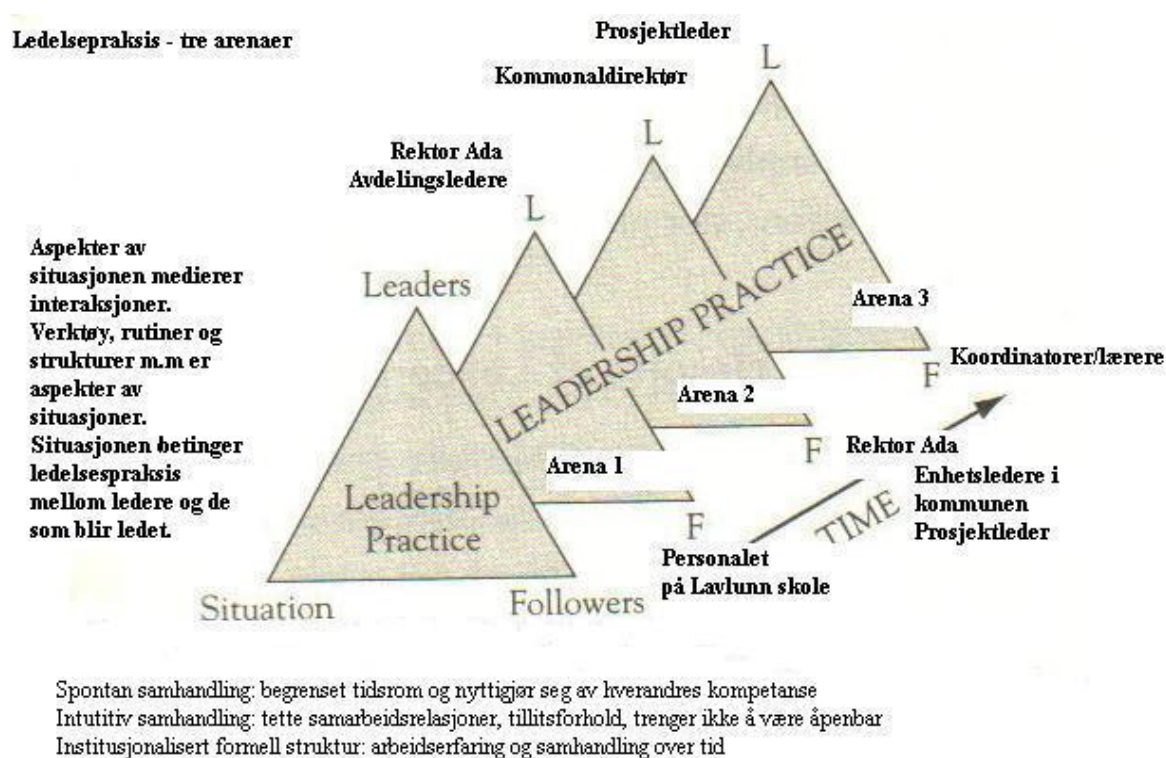
Spillane (2006) ser ledelsespraksis som det som er knyttet til å påvirke skolens kjernevirksomhet. Dette innebærer en interaksjon mellom ledere, de som blir ledet og situasjoner kjennetegnet av virksomme redskaper og rutiner. Aktivitetsteorien betegner rutiner som en del av det kollektive, som i varierende grad kan fremme eller hemme aktiviteten som her kommer til syne øverst i trekanten (toppen av isberget). De som er subjekter er de som retter aktiviteten mot objektet.

Artefaktene i aktivitetsteorien er navnet på redskaper som subjektene bruker for å oppnå transformasjon av objektet, i dette tilfellet Kunnskapskart. Ottesen og Møller (2006)

og Spillane (2006) hevder at å avdekke virksomme redskap og rutiner er en nyttig innfallsvinkel til å beskrive ledelsespraksis. Ledelsespraksis kan altså foregå over tid og i forskjellige situasjoner.

Figur 14 gir et helhetsbilde av hvordan de ulike arenaene kan relateres til Spillanes teori om ledelsespraksis over tid. I det følgende skal jeg også organisere det datamateriale jeg har ut fra ulike aktivitetsteoretiske perspektiv (jf. 3.4.1 og 4.1.2).

For å få frem *kollektive aspekter* av samhandling på de 3 ulike arenaene, vil jeg først presentere data når relasjonen mellom subjekt og felleskap er mediert eller regulert av *regler* og når denne relasjonen er mediert av *arbeidsdeling eller hierarki*.



Figur 14, Ledelsespraksis - tre arenaer

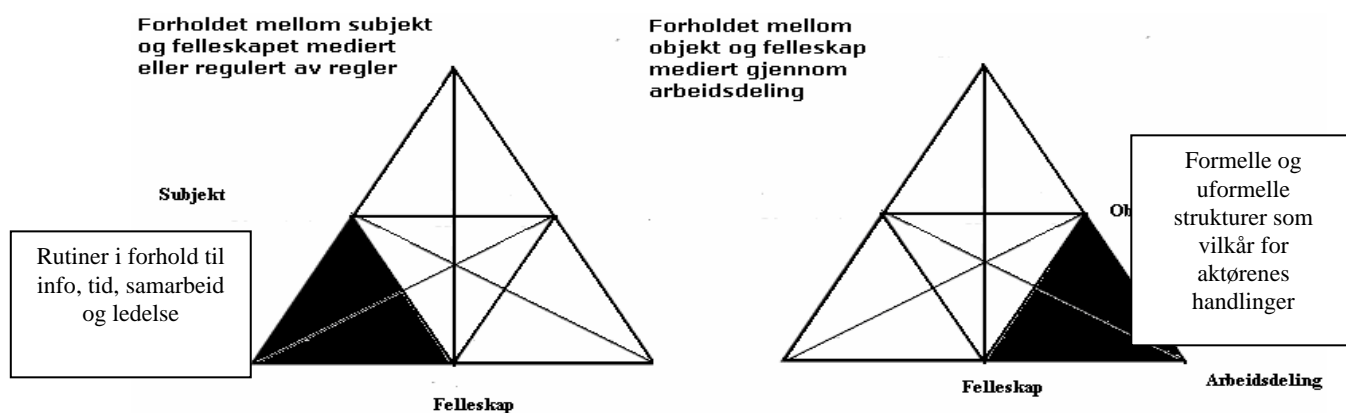
4.6.1 Kollektive aspekt av samhandlingen på Lavlunn

skole  

Hva er det kollektive aspektet av samhandlingen på tre ledelsesarenaer og hvordan medierer mentale og fysiske verktøy på disse arenaene? Dette sjette forskningsspørsmålet er ledende for både kapittel 5.6.1, 5.6.2. og 5.6.3.

Det kollektive aspekt av samhandlingen som skjer på de 3 forskjellige arenaene kan gagne ledelsespraksisen i varierende grad (Møller og Ottosen, 2006) både i forhold til

produksjon og introduksjon av Kunnskapskartene. Dette kan igjen ha innvirkning på dét å ta i bruk Kunnskapskartene (implementeringene). De to figurene nedenfor anskueliggjør disse samhandlingene når regler og arbeidsdeling medierer.



Figur 15, Kollektive aspekt av samhandlingen.

Samhandlingen på Arena 1 er skolelederseminaret. Dataene fra skolelederseminar og intervju gir innblikk i visse aspekter av ledelsespraksis og samhandling på Lavlunn skole.

Avdelingslederne på Lavlunn skole har vært skoleledere i 10 måneder, mens avdelingsleder på SFO har vært ansatt på skolen mellom 6 og 7 år. Rutinene for samarbeid på Lavlunn skole har utviklet seg over tid og vært påvirket av ulike ledelsesstrukturer. Jeg presenterer nå funn i forhold til avdelingslederstruktur, teamlederstruktur, tid til samkjøring, timeplanlegging, rutiner og timeplaner, informasjon til personalet og samhandlingen mellom rektor Ada og avdelingslederne, etter at disse siste har hatt sine første 10 måneder i stillingene.

Avdelingslederstruktur og omstrukturering

Nå har Lavlunn skole avdelingslederstruktur. Ledelsen på Lavlunn skole består av rektor Ada, avdelingsleder Erlend for trinn 1-4, avdelingsleder Guro for trinn 5-7 og avdelingsleder for Skolefritidsordningen (SFO). Både på skolelederseminar og i intervju presiserer rektor Ada betydningen av at SFO-leder også er en naturlig del av ledelsen.

”Så har vi sett på arbeids- og oppgavefordeling i hele ledelsen. Det ble kjempeviktig å også ha SFO-leder med som en naturlig del av ledelsen. Jeg har hele tiden sagt at SFO og skole er nødt til å samhandle og ha samme hovedlinje til elever og til en del regler. Det må være likt enten elevene er på skolen eller i SFO i form av bruk av områder, inne og ute osv. De som jobber på SFO hos meg jobber også på skolen – bortsett fra to stykk. Vi har hatt endring på arbeids- og oppgavefordeling hele veien.”

Når det gjaldt omstruktureringer av arbeidsdelingen fremkom det i intervju i juni at Lavlunn skole ønsket å endre modell for SFO hvor to koordinatore under SFO-leder kan ha ansvar for innkjøp, fellesaktiviteter og frivillige tilbud til barna. Denne modellen er nå innført.

Teamlederstruktur

Før hadde altså Lavlunn skole teamlederstruktur. Undervisningsinspektøren var da et mellomnivå mellom rektor og teamlederne for småskole (1-4) og mellomtrinnet (5-7). SFO-leder deltok ikke på Ledelsesmøtene fra starten av da skolen hadde teamlederstruktur. Nå da et mellomledd er fjernet gir det skolen mulighet for å jobbe direkte med de ansatte i de ulike avdelingene. Avdelingslederne er deltakere i Ledergruppen og samtidig har de det ansvar teamlederne hadde før. Ett mellomledd er borte og tid kan dermed spares.

Tid til samkjøring

Mangel på tid til å koordinere seg er et tema som kommer opp flere ganger på skoleledersamling og i intervju. Mangel på tid har betydning for hvordan Ledelsen ved Lavlunn skole klare eller ikke klarer å balansere mellom behov for å jobbe og å planlegge på særskilte trinn, og behovet for å ha felles praksis for hele skolen med 70 ansatte, dersom også tospråklig ressurscenter medregnes.

Timeplanlegging

Tid i forhold til å timeplanlegge er også et dilemma for Lavlunn skole. For 6 år siden valgte ledelsen bestående av rektor og undervisningsinspektør å legge *en forsiktig timeplan*. Denne timeplanen bestemte når folk skulle komme på jobb og når de skulle være tilgjengelige på team. Lavlunn skole erfarte at det var en alt for stor jobb for teamene å selv skulle detaljere timeplanen.

”De fikk så så mye ressurser til bruk, det var de rammene de hadde til disposisjon og de skulle være på jobb derfra til dit. Jeg trodde jo at Snøhvit skole (som en del av lærerne kom fra), som hadde holdt på med teamplanlegging lenge, var godt forberedt på dette her. Da tok jeg grundig feil. Det ble en kjempesak, for de forventet at den jobben fikk vi i ledelsen gjøre. Det å legge timeplan eller lage en timeplan var rett og slett en for stor jobb. Men jeg tenkte - mitt utgangspunkt var at det må da være kjempefint at dere som er på teamet og på trinnet, tenk hvordan dere kan få samarbeidet og utnytte hverandres kompetanse og alt sånn! Da måtte vi rett og slett helt tilbake på skrøtsj og utviklet det videre.”

SFO-lederen var den som overtok timeplanleggingen, men føringen for timeplanen blir bestemt i ledelsen, som nå er mye tydeligere også i forhold til detaljplanlegging.

Rutiner og timeplaner

Rektor Ada sier dette om arbeid med rutiner og timeplaner på Lavlunn skole:

”(...)Det skjer noe nytt på fronten hele tiden, derfor må du endre rutinene, innføre nye rutiner. Du må kanskje utvikle dem du har og gjøre dem litt annerledes. Det har vi holdt på med hele tiden.”

Informasjon til personalet

I forhold til personalet sier rektor Ada at den informasjon som personalet får *bør gjerne gies dagen før*. Hun har ikke tro på *informasjonsblekker* som gies i begynnelsen av skoleåret og så *ligger alt der*. I intervjuet sier også rektor at det å ha mange arenaer å møtes på og rutinen om at det er hun som legger ut informasjon på *It's learning* hver mandag i forkant av det pedagogiske utviklingsmøtet senere på dagen, oppleves positivt hos lærerne. Møtereferatene føres i egne maler og på fellesmøter drøftes blant annet hva *vi er gode på og hva vi bør gjøre annerledes*.

Det er rektor Ada som setter rammen for timeplanlegging og for tid gjennom arbeidstidsavtalen, som formaliseres i medarbeidersamtaler. Det har vært et ønske fra personalet at rektor Ada skulle fortsette med medarbeidersamtalene også etter at skolen fikk avdelingslederstruktur, men dette blir på sikt en for stor jobb for henne i og med at skolen har så mange ansatte.

Samhandling mellom rektor Ada og avdelingslederne etter 10 måneder

Dataene gir antydninger om at samhandlingen mellom rektor Ada og avdelingslederne i løpet av de 10 månedene ikke er institusjonalisert, men er i retning av å utvikle seg til *intuitiv samhandling*. Tette samarbeidsrelasjoner uttrykkes og også ønske om mer tid til å jobbe sammen. Avdelingsleder Guro fremhever at rektor Ada er mye *utenomhus* og har mye erfaringer slik at det virker som hun tar flere ting *på hælen*. Avdelingsleder Erlend påpeker at de aller fleste henvender seg til rektor. Rektor Ada er glad for at avdelingslederne ønsker mer tid til å samarbeide med henne og at de har kommet til frem til det selv. Guro sier at de skal timeplanlegge mer tid til samarbeid i ledelsen og anskueliggjør da at Ledelsen ved Lavlunn skole vil utvikle deres samhandling i retning av *institusjonalisert formell struktur*.

Aktivitetsteoretisk sett kan rutiner og vilkår for arbeidsdeling, slike som formelle og uformelle strukturer, gane eller bremse opp kollektiv ledelsespraksis for å skape retning på endringsarbeid. Jeg skal nå presentere funnene som berører dette kollektive aspektet på Arena 2 og 3.

4.6.2 Kollektive aspekt av samhandlingen på Arena 2 og 3



Design er i følge Spillane (2006) ikke bare engangsbegivenhet. En rekke planer involveres for å oppnå et resultat for at et produkt/verktøy, slik som for eksempel Kunnskapskart, skal bli implementert i hele skolen. I en slik prosess blir gjerne rutinene for ledelsespraksisen formet og omformet slik at denne bedre tilpasses spesielle hensikter.

På Arena 2 var samhandlingen i stor grad preget av institusjonalisert formell struktur. På SBK-ledermøtene og rektormøtene er det klare kommandolinjer hvor kommunaldirektør og assisterende kommunaldirektør har instruksjonsmyndighet og er subjekter. Enhetsledere utgjør fellesskapet i tillegg til prosjektlederen og andre som kan bli invitert til møtet for å informere m.m. Agendaen på SBK-møtet blir hovedsakelig utarbeidet av kommunaldirektørene, mens agendaen for rektormøtet ofte blir utarbeidet på rundgang av skolelederne, organisert i tilhørende ungdomskoleområder. For hvert halvår lages det møteplanoversikt og møtene finner sted ca. én gang hver måned. Deltakerne får felles arbeidserfaring med hverandre over tid på disse møtene.

Da jeg observerte samhandlingen på arena 2 startet kommunaldirektøren opp med å henvise til møteplanen og å omrokere på den. Informasjonen som prosjektlederen kom med var planlagt på forhånd. Rektor Ada tar spontant initiativ til at det på agendaen også må settes opp ett punkt hvor skolene får tid til å informere øvrige enhetsledere om *faglig tema, noe nytt, noe som har endret seg*. Hun begrunner dette på følgende måte: *Vi har jobbet for å få til samarbeid på tvers av enhetene, samtidig har vi blitt mer og mer sektorisert. Vi trenger innspill fra hverandre*. Det oppstår en dialog styrt av kommunaldirektørene og man beslutter å avsette tid til kort informasjon fra skolene.

På arena 3 leder prosjektlederen møtet og koordinatorene kommer med umiddelbare spørsmål mens de jobber med Kunnskapskartene. Samhandlingen mellom aktørene foregår i et begrenset tidsrom og deltakerne nyttiggjør seg hverandres kompetanse. Til tider når prosjektleder snakker, snakker koordinatorene sammen om arbeidet de gjør på PC'ene. Prosjektleder vandrer også rundt og hjelper til og hun svarer på spørsmål fra koordinatorene. Samhandlingen som skjer på denne arenaen kan forståes som spontan (Gronn, 2003)

På Arena 2 og 3 er det forskjellige kollektive aspekt som vedrører formelle og uformelle strukturer og rutiner som gjelder. SBK-ledermøtene og rektormøtene har formell struktur med på forhånd klarlagt møteplan og klare kommandolinjer. På Arena 3,

nettverksmøtet, er det en uformell struktur. Rett nok er det føringer for arbeidsdelingen og disse understreker prosjektlederen på følgende måte:

”Jeg vet ikke hvor mye dere har snakket med rektorene deres om oppgaven om det å være koordinator. Arbeidet og jobben som skal gjøres med Kunnskapskart og sortering av oppgaver, den er ganske stor. Så stor at jeg som prosjektleder for Kunnskapsløftet ikke kan håndtere det aleine. Og det er heller ikke hensiktsmessig at jeg gjør det fordi at prosjektlederstillingen min går ut om ett år. Hvis jeg nå skulle ha sittet og gjort alt for skolene, så ville dere da kanskje ha sittet der og ikke hatt så mye kunnskap og kompetanse i forhold til å håndtere dette på egenhånd. Derfor blir det sånn (...) at hver skole har en koordinator som koordinerer oppgaven med oppgaveproduksjon, men som kanskje også, litt avhengig av hva rektor ønsker, tar et ansvar (...) kanskje i forhold til organisering i samarbeid med rektor, i samarbeid med teamledere. Det er litt opp til hva dere ønsker og litt opp til hva den enkelte rektor ønsker å bruke tid til. Det dere i hvert fall bør gjøre, dersom det ikke allerede er gjort, det er å avklare med deres rektor hvor mye tid dere får avsatt til denne jobben her. Dette er ikke noe dere skal gjøre i tillegg til, det blir selvfølgelig i tillegg til å være lærer, men dere må få noen timer i uka. Om det er en time eller tre timer er selvfølgelig avhengig av skolestørrelse.”

Når endringer gjøres, om de er store eller små, om det er i forhold til rutiner eller verktøy, så er det for å at disse skal tjene en ny hensikt (Spillane, 2006). Det er en omfattende jobb som her gjøres med Kunnskapskartene, for å skape en ny praksis med tilsiktet bedre tilpasset opplæring. Samtidig skal eksisterende oppgaver, hverdagsplanmetodikken, holdes i gang. Rektor Ada sier også at det gjelder å få Kunnskapskart tilpasset den hverdagsplanmetodikk skolen allerede har. Produksjonen av Kunnskapskart krever tid og omorganisering av en rekke gjøremål. Spesielt utfordrende er det for de lærerne som produserer Kunnskapskartene parallelt med produksjonen av de eksisterende, mer innarbeidede arbeidsoppgavene. I tillegg har utvalgte lærere koordinatoransvar. For skolelederne og staben blir det gjerne en jobb i retning av ”rebuilding, if not building the proverbial plane as they fly it” (Spillane 2006, s. 93). En tilsvarende metafor er denne: å skulle bytte togvogn med et annet tog som kjører ved siden av, mens man er i fart. Et åpent spørsmål melder seg: Har oppdragsgiveren fått lagt realistiske oppfatninger til grunn for oppdragets kostnader?

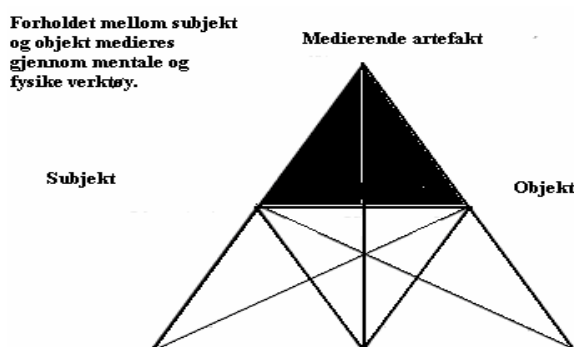
4.6.3 Oppsummering og kommentar til kapittel 5.6.1 og 5.6.2

Det kollektive aspekt av samhandlingen ved Lavlunn skole kan belyse en ledelsespraksis ut fra en førtilstand og en nåtilstand. Før hadde skolen teamlederstruktur, men har nå omstrukturert til avdelingslederstruktur. Ett mellomledernivå er fjernet, tid kan spares og i tillegg er SFO-lederen nå en naturlig del av ledelsen som avdelingsleder. Til tross for at tid er spart som følge av omstruktureringen er det å ha tid til å samkjøre seg en utfordring. Mangel på tid har betydning for hvordan ledergruppen ved Lavlunn skole klarer eller ikke klarer å balansere mellom behovene for å jobbe og planlegge på særskilte trinn og behovene for å ha felles praksis for samtlige ansatte.

Timeplanarbeid er endret. Fra en førtilstand hvor teamene detaljla timeplanen er det nå ledergruppen som legger tydelige føringer og SFO-lederen som detaljlegger timeplanen. Informasjon må gies personalet kort tid før informasjonen skal gjelde. Samhandlingen mellom rektor Ada og avdelingslederne har vart i 10 måneder og bærer preg av å være intuitiv samhandling (Gronn, 2003). Når Arena 1 defineres som Lavlunn skole, så er det rektor Ada som setter rammer for tidsbruk og som har instruksjonsmyndighet.

4.6.4 Når Kunnskapskart medierer mentale og fysiske verktøy på de 3 arenaene .

'Toppen av isberget' er den øverste trekanten i aktivitetssystemet. Det er her ledelse dannes. Modellen bygger på at hensikten med lederhandlinger er å transformere objektet. Mentale og fysiske verktøy medierer (formidler) forbindelsen mellom subjekt og objekt.



Figur 16, Forholdet mellom aktører på 3 arenaer og Kunnskapskart medieres av mentale og fysiske verktøy

På de tre arenaene er samtlige subjekter opptatt av å jobbe med å transformere sitt objekt. Rektor Ada fremholder på Arena 1 at det viktigste nå er å *holde den positive holdningen vi har fått (...) til innføringen av Kunnskapskart og jobbingen rundt det*. Kommunaldirektørene er subjekter på arena 2 og viser ved hjelp av møteplanen hva de vektlegger og punkt om Kunnskapskart er viet mye tid. På arena 2, felles rektormøte fra kl. 12.00 -14.50, orienterer rektor Ada etter møteplanen om produksjon av Kunnskapskart i Grunnleggende norskopplæring⁴⁴. Kunnskapskart med delmål og oppgaver er ferdig på nivå I. ”Oppgaveproduksjon på nivå I og II ”er utviklingsoppgaver som bør fordeles, på samme måte som utvikling av lokal læreplan er en utviklingsoppgave. Prosjektleder for Kunnskapsløftet har god tidsmargin. Hun minner rektorene om at hver skole har en koordinator i forhold til produksjon av Kunnskapskart, og om nettverksmøtet kommende mandag. Deretter sier hun at det må ikke bli slik at oppgaven knyttet til Kunnskapskartene blir *serverte* oppgaver, slik at elevene slipper å tenke selv. ”*Har tenkt hva jeg har gjort*”. Underforstått: om kanskje arbeidet med Kunnskapskartene ikke leder til den læring som var hensikten. Hun leser opp en lengre illustrerende fortelling (se vedlegg). I korte trekk går fortellingen ut på hvordan en liten gutt ivrig setter i gang med å tegne og fargelegge en blomst og modellere leire, i en klasse hvor læreren har sagt hva elevene skal gjøre. Mens han allerede er godt i gang med arbeidet, sier læreren til elevene at de må vente. Hun skal først vise hvordan de kan gjøre arbeidet. Når gutten ser hva læreren har gjort og sammenligner det med hans eget arbeid som han allerede har gjort, synes han at hans arbeid er mye finere enn hennes. Likevel ødelegger han sitt arbeid og gjør som læreren har vist. Først når han kommer på en ny skole og får beskjed om å tegne en blomst, spør han den nye læreren om hvordan han skal gjøre det. Læreren sier at det må han bestemme selv ellers kan hun ikke se forskjell på barnas arbeid om de alle gjør likt. Gutten spør ikke, men tegner nøyaktig den samme blomsten hans første lærer i sin tid viste. Kreativiteten hans er slukket.

På Arena 3 er prosjektlederen subjekt. Før samtlige for alvor jobber direkte med å organisere Kunnskapskart og tilhørende oppgaver på den virtuelle læringsplanen *It's learning* forteller prosjektlederen om forventninger til koordinatorrollen, samlinger fremover og samlingen denne dagen, og om kvaliteten på oppgaver som ble laget i forrige runde.

På samtlige arenaer er mentale verktøy i form av muntlig språklig kommunikasjon fremtredende. Endringskommunikasjon i betydning av *å forklare og overbevise medarbeiderne om at forandring er viktig* (Strøm og Harboe 2006) har fremkommet som en

⁴⁴ **Grunnleggende norskopplæring:** Norskopplæring for tospråklige - tidligere kalt Norsk 2 opplæring

tydelig medierende artefakt på arena 1, på Lavlunn skole. På de andre arenaene er konsensus fremtredende. I den grad uenighet oppstår, så er det på arena 2 når rektor Ada etterspør endringer på møteplanen for å gi rom for at også skolene kan informere øvrige enhetsledere om at nytt vedrørende skolene. På Arena 2 er overordnede prinsipper og *policy* fremtredende som verktøy ved siden av språklig kommunikasjon. I intervjuet oppsummerer rektor Ada hva som er det viktigste med endringsarbeid.

”Man tar små skritt av gangen, analyserer, gjør opp status, hvor mye kan vi kjøre på. Noen perioder er ekstra belastende. Det er viktig at utviklingsarbeidet er godt planlagt og forutsigelig. Det tredje er at ledelsen må stå samlet om det man prioriterer. Det er en stor arbeidsplass her og informasjonen må nå ut til alle. *It's learning* er til hjelp og vi har flere møteplasser.”

4.6.5 Oppsummering og kommentar

Når arbeidet med Kunnskapskartene skjer på de tre ulike arenaene er språklig kommunikasjon en betydningsfull medierende artefakt. På Lavlunn skole viser mine funn at endringskommunikasjon i forhold til personalet når arbeid med Kunnskapskart skjer. På Arena 1, Lavlunn skole og Arena 3, nettverksmøtet er læringsplattformen *It's learning* medierende artefakt i arbeid med Kunnskapskartene. På Arena 1 bruker Ledelsen læringsplattformen til informasjon og på Arena 3 jobber lærerne/koordinatorene direkte på læringsplattformen med å organisere hva øvrige lærere har produsert av kart og oppgaver. På Arena 2, SBK-ledermøter/rektor møte avsettes det betydelig med tid til Prosjektleder. Hennes refleksjon om kanskje arbeidet med Kunnskapskartene ikke leder til den læring som var hensikten og den lengre illustrative fortellingen om gutten som fikk sin kreativitet slukket, indikerer at Arena 2 også gir rom for pedagogiske kritiske refleksjoner, som medierende artefakt i arbeid med Kunnskapskartene.

4.6.6 Forholdet mellom aktørene, Kunnskapskartet og

felleskapet

Transformasjonen av objektet har utviklet seg fra å være en idé høsten 2004, til å bli et manifest dokument, produsert og sendt til trykk tidlig høst 2007. Det leveres nå ultimo oktober 2007 ut til skolene som så har organisert disse kartene etter fag og progresjon, med tilhørende oppgavesett i de ulike permene utenfor klasserommene.

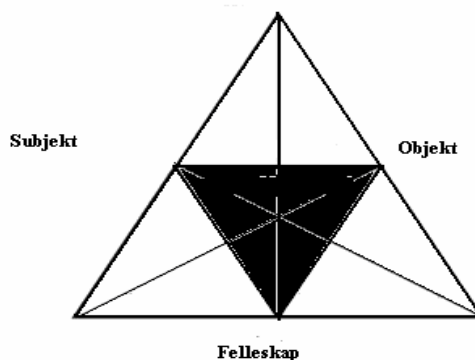
På Arena 1 Lavlunn skole, er det rektor Ada og avdelingslederne som er subjektene. Fellesskapet er personalet ved Lavlunn skole. Ettersom engasjementet ikke var slik

ledergruppen håpet på fra starten av da Kunnskapskart skulle introduseres, samlet ledergruppen seg først for å få det opp på bordet. Det er da de finner ut hvordan dette egentlig er (...) diskuterer igjennom hva vi holder på med og hvor vi går tilbake. Lederne kaster først ball med hverandre før de møter personalet, slik at de er et lag.

Avdelingslederen sier:

”Det gikk jo mye på dette vi har snakket om tidligere, om dette i forhold til tid og også dette her med at dette skal komme i tillegg til alt fra før. Dette er ikke i tillegg til, men i stedet for en annen måte å organisere seg på, og litt dette her med elevsamtaler og når vi skal få tatt det, og dette har også litt med bruddet på arbeidsavtalen.”

Subjekt-felleskap-objekt



Figur 17. Aktører på tre arenaer, felleskap og Kunnskapskart

Når Kunnskapskart innføres er bruken av disse nært knyttet opp med vurderingssamtaler som kontaktlærerne skal gjennomføre med hver enkelt elev for å avklare om målene er nådd eller ikke. I april var det et tema hvilken tid lærerne skulle bruke for å gjennomføre vurderingssamtaler med elevene en gang i måneden. Etter forhandlinger i august 2007, jf. Kap 4.1.1) ble det besluttet at rektor hadde styringsrett på denne tidsbruken.

På arena 2 er kommunaldirektør subjekt og rektorene deltakere. I arbeidet med å transformere objektet gies det føringer gjennom prosjektlederen for Kunnskapsløftet og på arena 3 leder prosjektlederen en samtale i forhold til kvaliteten på de Kunnskapskartene som er produsert:

Oppgavene som ble laget i forrige runde var veldig varierende. Det var veldig mange gode oppgaver, men også noen skikkelige dårlige oppgaver. Det er egentlig uviktig hvem som har gjort gode oppgaver og hvem som har gjort dårlige oppgaver, men det som er viktig nå er å finne en måte å sikre at elevene ikke må jobbe med dårlige oppgaver eller prøve å jobbe med dårlige oppgavene. Noen av oppgavene er så dårlige at det er umulig for dem å skjønne hva de skal gjøre. Det er også noe vi må snakke om i dag, hvordan vi luker ut de dårlige oppgavene og erstatter dem med noe som er bedre. Noen av oppgavene fungerer som henvisninger videre til nettadresser og noen av de nettadressene er satt inn i oppgavemalene, som da elevene får, er så kryptiske at det nesten er umulig for elevene å klare sitte og tilpasse

nettadresser, paragrafer, slash'er, parenteser og alt som er, så da blir det nesten umulig å finne akkurat den adressen. Tenk litt på hvordan dere kan opprette felles fag for elevene hvor alle elevene har tilgang til ett fag, istedenfor å skrive nettadressen på oppgavemalen henviser dere bare til It's learning og henviser til linken i faget og legger lenken direkte i det faget. På den måten kan man også bruke tester og oppgaver i faget, som ligger i It's learning, som man kan henviser direkte til det. Og da ligger det der allerede, som man kan bruke i undervisningen og som kan være en vri i arbeidet med oppgavene. Det skal vi også jobbe med litt i dag.

Det distribuerte perspektivet på ledelse fremhever hvordan rutiner og oppgaver kan konstituere ledelsespraksis. Mine funn viser hvordan formell leder rektor Ada, sammen med sine avdelingsledere, er den som tar initiativ til endringsarbeid knyttet til introduisering og implementering av Kunnskapskart. Selve produksjonen av Kunnskapskart samt den overordnede tidsramme for endringsarbeidet ledes og styres av prosjektleder og av SKOMP-gruppen. Når arbeidet først er i gang med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskartene er det mange som tar ansvar. Lærerne tar da ansvar for å koordinere produksjonen og å bruke Kunnskapskartene.

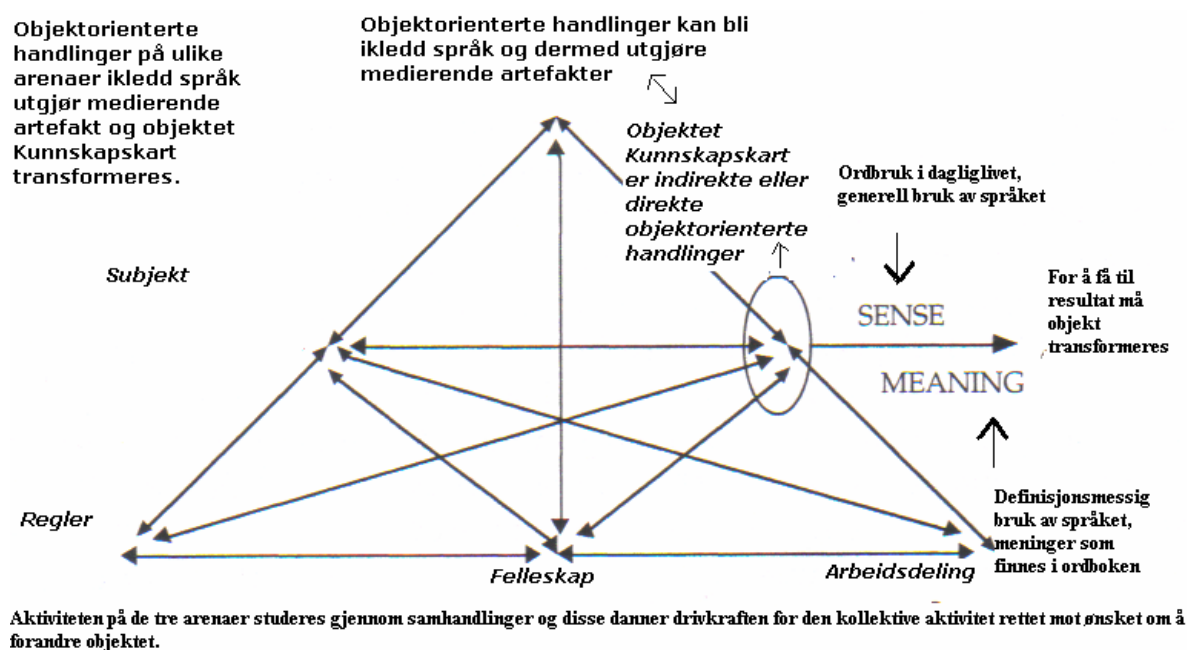
4.7 Forholdet mellom de tre arenaer over tid

Mine to siste forskningsspørsmål omhandler hvordan ledelsespraksis er påvirket av tid og hvordan interaksjoner på ulike arenaer kan være påvirket av tid.

Aktivitetsteoretisk sett er hensikten altså å transformere objekt på de tre forskjellige arenaene Dette er felles motiv for samtlige aktivitetssystemer. Når samhandling på disse tre ulike arenaene skjer er det ulike delmål knyttet til arbeidet med Kunnskapskartene som fremtrer. På Arena 1 snakkes det om arbeidet med å motivere personalet (endringskommunikasjon) og å opprettholde den gode positive stemningen til å arbeide med Kunnskapskart er i fokus. På Arena 2 er det informasjon om hva som nå er gjort og hva som videre skal gjøres i henhold til overordnede prinsipper for reformarbeidet. På Arena 3 er det workshop hvor koordinatorene jobber med å tilrettelegge for produksjon av kunnskapskart. Lederpraksisen som kommer til syne på disse tre arenaene skjedde henholdsvis i april, august og september

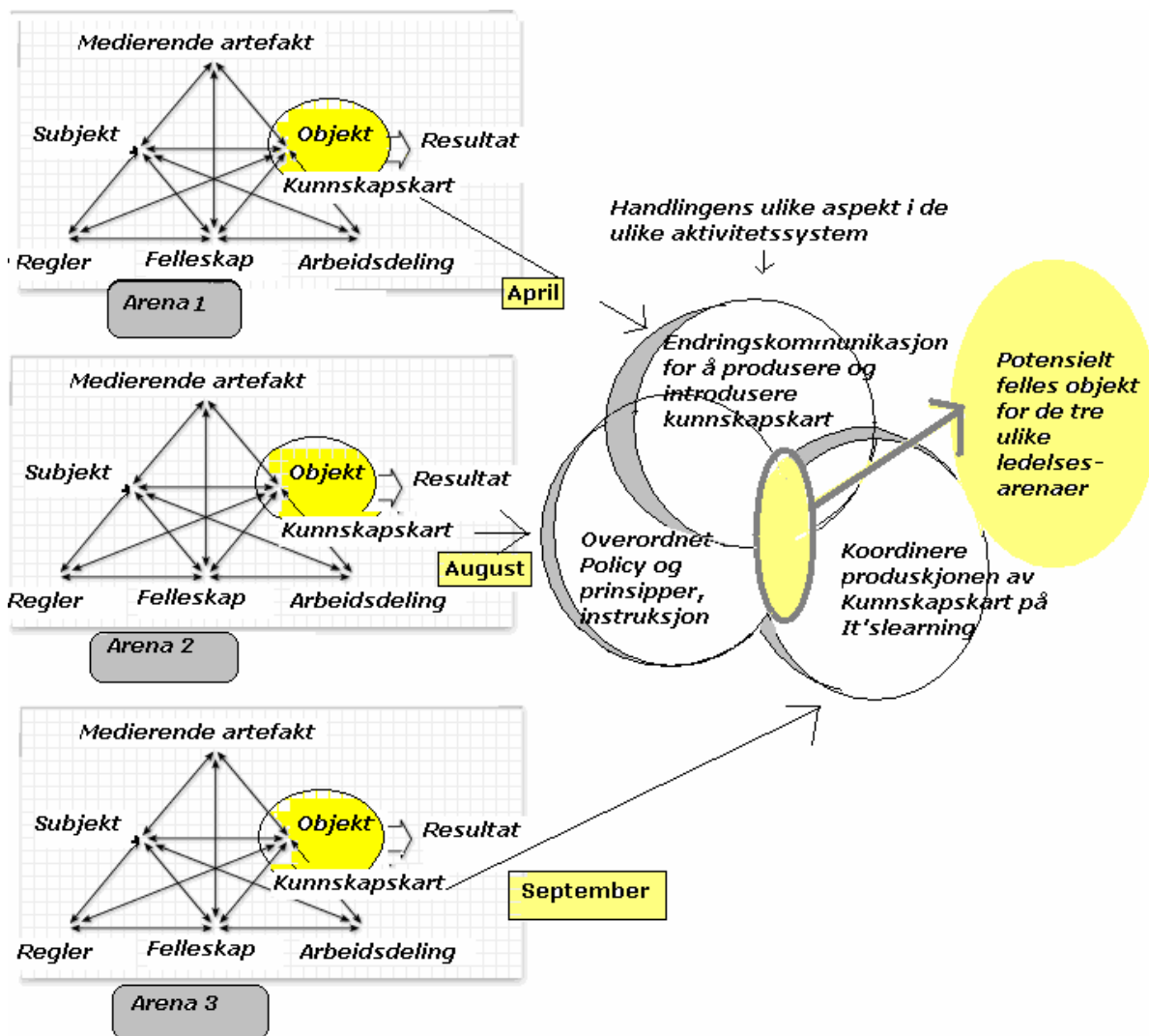
I figuren nedenfor vises oval ramme for å indikere at arbeid med Kunnskapskart vil direkte eller indirekte være *objektorienterte handlinger*. Disse handlingene kan bli ikledd språk og dermed utgjøre medierende artefakter. Det finnes som tidligere nevnt to typer språklige medierende artefakter; *sense* og *meaning* (Säljö, 2000), og å få til et resultat må

objektet Kunnskapskart transformeres (Engeström, 2001). Generell bruk av språket er knyttet til *individet*, mens *meaning* henspiller til det *objektive* og en definisjonsmessig bruk.



Figur 18. Objektorienterte handlinger

Det er det språklige av objektorientert art på de tre arenaene jeg nå vil fremheve. Følgende har skjedd: Når objektet Kunnskapskart ønskes produsert, introdusert og implementert har Arena 1, 2 og 3 i direkte samhandling brukt henholdsvis endringskommunikasjon, informasjon og direktiver, og arbeid på PC'er. Når objektorienterte samhandlinger på arenaene er blitt ikledd språk er disse blitt medierende artefakter og har slik sett transformert objektet Kunnskapskart over tid. Figur 19 illustrerer objektorienterte samhandlinger som har foregått over tid når man betrakter samhandling på Arena 1, Arena 2 og Arena 3 henholdsvis i april, august og september.



Figur 19. Objektorienterte samhandlinger over tid

Når man, i lys av Spillanes (2006) ledelsespraksisteori, betrakter disse arenaene over tid for å avdekke hvilke oppgaver og rutiner som konstituerer ledelse, tyder mine data på følgende: Under prosessen med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskartene utvikles medierende artefakter som blir fremtredende på de tre arenaene ettersom det er mest hensiktsmessig og ut fra formelle og uformelle strukturer på de ulike arenaene. Dette skjer i en *samledelse* på de ulike arenaene, men også når disse arenaene kommer i møte med hverandre. Det er likevel visse distinkte medierende artefakter av språklig art som er fremtredende. På Arena 1 brukes fortrinnsvis endringskommunikasjon ettersom motstand i personalet oppstår, på Arena 2 er fortrinnsvis språklige medierende artefakter knyttet opp mot policy, prinsipper og instruksjonsmyndighet og på Arena 3 er språklige uttrykk knyttet til koordinering for å organisere de produserte kartene og oppgavene fremtredende.

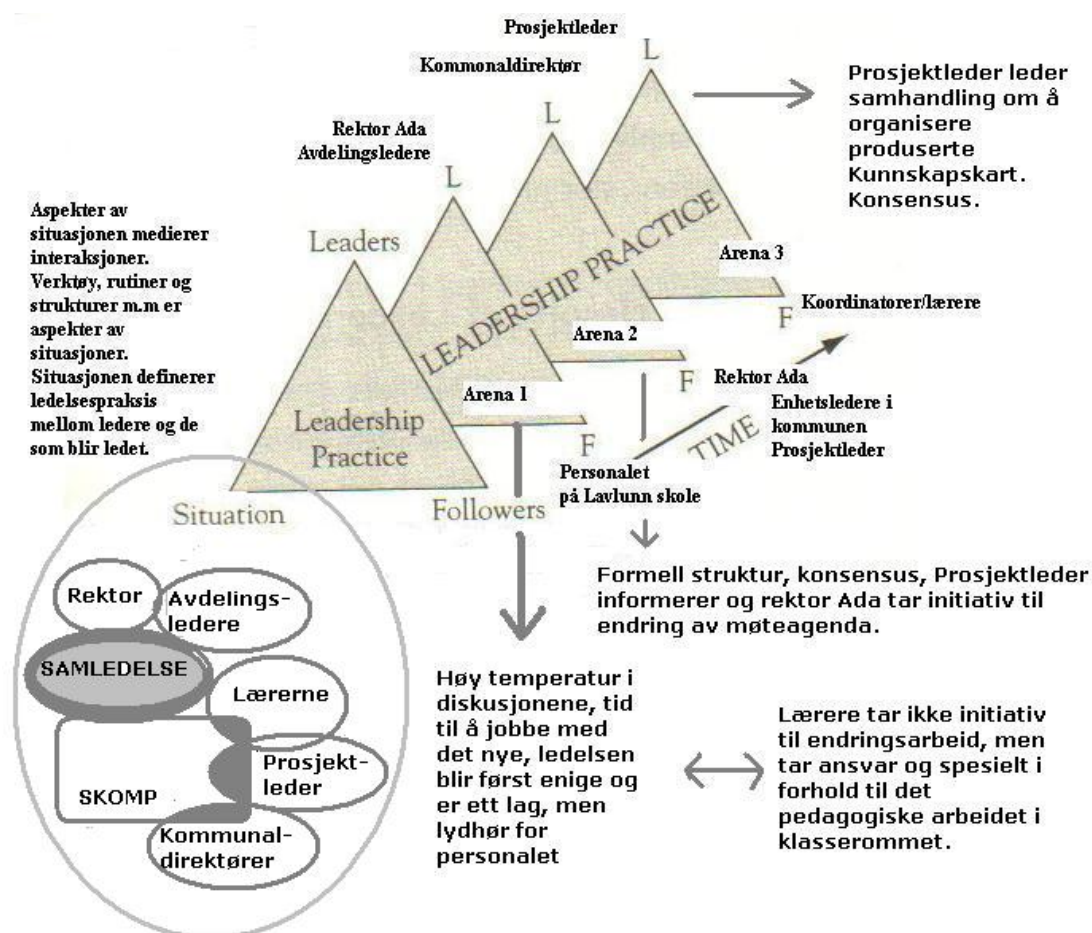
Begrepet *samledelse* er ikke et begrep jeg finner i ledelseslitteraturen. For meg gir begrepet assosiasjoner om å det lede sammen på tvers av situasjoner. Avhengig av oppgavenes omfang som samledelse krever, kan samledelse favne alt fra noen få aktører til mange. Å lede skjer i samspill og derfor kan også samledelse oppfattes som et presist begrep. Samtidig er det mulig at begrepet samledelse også kan få frem det uoversiktelige og vanskelige ved ledelsespraksis. Når mange utøver ledelse kan et samrøre oppstå og fordi en ledelsespraksis innebærer at man stadig er en del av praksisen og er i vekselvirkning med den og dertil kan jobbe mot ulike delmål (Spillane, 2006 og Engeström, 1999).

Ledelsespraksis utvikles mens man utøver ledelse, og dette gjelder både for uformelle og formelle ledere. Ved siden av at man i en ledelsespraksis kan jobbe mot ulike mål, men være i samme prosess, kan også inkompetanse fremfor kompetanse sprees. (Timperly, 2005). Dette kom frem på Arena 3 hvor prosjektleder informerer om at oppgaver som var produsert var dårlige. Det er likevel vanskelig å tenke seg at et stort endringsarbeid kan skje uten både horisontal og vertikal koordinering (Storey, 2004), men det er klart at strukturelle utfordringer oppstår når mange skal ta ansvar.

Fiskestimmetafor for samledelse av produksjon, introduksjon og implementering av Kunnskapskart i Høgset kommune synes dermed å være god. I en fiskestim er det ikke ett bestemt individ som leder fiskestimen og slik sett er den desentralisert og ett lederløst samfunn. Hva er det da som holder i tømme fisken og som gjør at stimer så store som fotballbaner svømmer i samme retning? Nyere forskning viser seg at det er interaksjoner mellom nabofiskene som skaper aktivitet og at enkeltfisken reagerer kun på den lille gruppen rundt seg. Ulike mønster dannes tilsynelatende uten aktivitet fra kun en frontleder i stimen (Havforskningsinstituttet)⁴⁵. I lys av dette samt ledelsespraksisteori (Spillane, 2006), aktivitetsteori (Engeström, 1999) og egne funn er det tiltalende å utvide begrepet ledelsespraksisbegrepet til *samledelsespraksis*.

Figur 20 illustrerer begrepet samledelsespraksis og hvordan dette begrepet også inkorporerer de ulike situasjoner de tre arenaene over tid utgjør og samtidig illustreres de ulike virksomme aktører mine funn har avdekket som aktive i forhold til endringsarbeidet. De ulike aktørene har fremstått som formelle og uformelle ledere avhengig av hvilken situasjon og hvilke rutiner knyttet opp mot formelle og uformelle strukturer som har vært fremtredende.

⁴⁵ http://www.imr.no/aktuelt/kronikker/2004/finnes_lederlose_samfunn_i_dyreverket



Figur 20, Samledelsespraksis

5. Konklusjon

Min problemstilling for denne masteroppgaven har vært:

Hva slags ledelsespraksis skaper retning for endringsarbeid med å produsere, introdusere og implementere Kunnskapskart?

Jeg har i analysekapittelet belyst problemstillingen ved hjelp av mine forskningsspørsmål, sammenhenger mellom teori og data og i tillegg har jeg oppsummert og kommentert underveis. Jeg vil nå idet følgende presentere noen hovedkonklusjoner.

Mange aktører har bidratt, og utfordringen i min oppgave er å kunne beskrive dette. Jeg har tatt vesentlige forbehold om hvorvidt min studie er et tilstrekkelig grunnlag for å gjøre antakelser. Disse forbeholdene tatt i betraktning, så indikerer mine funn følgende:

Den ledelsespraksis som har utspilt seg over tid når Kunnskapskart skal produseres, introduseres og implementeres, synes best å kunne oppsummeres ved hjelp av et nytt begrep: jeg foreslår *samledelsespraksis*. Det har vært omtrent 120 lærere involvert i produksjon av Kunnskapskart og oppgaver. Alle var ikke med i starten av, men er blitt involvert etter hvert som produksjonsarbeidet har vært drevet fremover. Samtidig som denne produksjonen har funnet sted har skolelederne på Lavlunn skole jobbet med å motivere og informere personalet. Parallelt med dette har prosjektlederen for Kunnskapskartet koordinert produksjonen, holdt nettverksmøte for utvalgte lærer fra skolene som har fått koordinatoransvar i forhold til sine tildelte arbeidsoppgaver, informert skoleledere og vært deltaker i SKOMP-gruppen. SKOMP-gruppen utgjør Kunnskapsløftprosjektgruppen og har bestått av ledere fra skoleeieren Høgset kommune, fra Utdanningsforbundet på kommunalt nivå, for PPT, og som har kommet med tilrådninger og føringer for endringsarbeidet. Underveis i arbeidet er rutiner blitt både opprettet og endret. Om dette er et klart lederansvar, så er det også slik at både de formelle og de uformelle aktørene har samvirket i den praksisen de er en del i. En *samledelsespraksis* er altså utviklet og denne synes å ha et gitt et viktig bidrag til å skape retning, dvs. måloppnåelse *in casu*⁴⁶. Likefullt er det nødvendig, om ikke tilstrekkelig, med overordnede føringer fra politisk hold og initiativ fra formelle ledere for å få til et endringsarbeid av den arten reformen Kunnskapsløftet forutsetter. Når først arbeidet er i gang kan de formelle og de uformelle ledere og øvrige aktører så lede sammen og dermed skape retning på endringsarbeid.

⁴⁶ *In casu*; i dette aktuelle tilfellet.

6. Videre forskningsarbeid

Når endringsarbeid synes å være av mer hverdagslig art (*everyday enterprise*) kunne det vært mer hensiktsmessig å skjelne mellom *endring* og *styring*. Dette er i seg selv et avklaringsarbeid som det vil ligge verdi i å forfølge. I tillegg er Spillanes (2006) begrep *Design og redesign* interessant. Det ville være ønskelig med en undersøkelse over tid (longitudinal studie) rundt temaet ”hvordan menneskelig aktivitet er innrettet mot objekt(er) (for eksempel rutiner) for å endre undervisningspraksis”. Når det er kun ett objekt, slik Kunnskapskartene er, vil det kunne være gjennomførbart å studere flere aspekter av en ledelsespraksis uten at det blir for uhåndterlig. Likevel er et enkelt casestudie for magert til å kunne generalisere ut fra. En longitudinal studie kunne bidra med mer erfaringsmateriale.

Videre ville det være av interesse å følge opp min casestudie for å se hvorvidt undervisningspraksisen virkelig endrer seg i retning av mer tilpasset opplæring (TPO). Dermed kunne en også undersøke hvordan skolelederne og staben tar utfordringen det er med ”rebuilding”, if not building the proverbial plane av they fly it” (Spillane 2006, s. 93).

Her ligger kimen til en hypotese om at ledere (enten de har monokron tidsoppfatning eller ei) kan mangle realisme i vurderingen av reformoppdragets kostnader. Både det ene og det andre pennestrøk på overordnet politisk nivå har dyptgripende konsekvenser for en rekke enkeltindivider. Skolen er ingen maskin, men en kompleks vev av praksiser. Den er ansvarlig overfor en rekke instanser; elevene, de foresatte, skattebetalerne, kommuneeieren og staten, arbeidslivet og det øvrige samfunnet. Det ville være av interesse å undersøke grundigere hva det viser seg å kreve når en så omfattende reform som Kunnskapsløftet innføres.

Videre er det slående at skoleledelsen finner det nødvendig å appellere til dugnadsånd for å få gjennomført detaljene i den reformen som er initiert ovenfra. Hva kan dette uspesifiserte være, som ikke dekkes opp av formell kommandolinje og som ser ut til å vise at ledelsesfunksjonen har noe essensielt og uomgjengelig ved seg? Dette uspesifiserte i kombinasjon med instruksjonsmyndighet, avtaleverk og profesjonsutdannelse kan fremme spørsmål er av interesse for videre forskning.

Endelig ville det være ønskelig med en studie i metodologi. Aktivitetsteorien brukt i forhold til ledelsespraksis synes ennå å være ung og for lite utviklet til å kunne kalles en metode, enn si en disiplin. Skolen er altså kompleks, og utdanningsledelse bør studeres ut fra tilnærminger som kan håndtere dette. Min egen studie har vist meg om at aktivitetsteorien og

beslektede betraktningsmåter er interessant å anvende, men at det er nødvendig med grundigere utprøving av dens potensiale.

Kildeliste

- Aneby, K. Bjørgarden, H., & Johannesen, S.H. (2006).: *Læring og ledelse av læring. Etaksjonslæringsprosjekt med aktivitetsteori som analyseverktøy*. Masteroppgave. Masterprogrammet i Utdanningsledelse. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Bennet, N., Wise, C & Woods, P, (2003).: *Distributed Leadership*. Full Report, National College for School Leadership.
- Birkelund, Å., (red) (1992).: *Karl Marx. Arbeid – Kapital- Fremmedgjøring*. Sentrale tekster av Karl Marx, utvalgt og introdusert av Åsmund Birkeland. Oslo: Falken Forlag
- Bryman, A., (2004): *Social Research Methods*.: New York. Oxford University Press Inc
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K.K., & Vanebo, J.O. (2001).: *Modernisering av offentlig sektor, New Public Management i praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Christensen Tom et. al (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L. & Wærnes, J.I.(2003).: *Differensiering og tilpasning i grunnskoleopplæringen. Rom for alle og blikk for den enkelte*, (2003). Oslo.
- Earley, P. & Weindling, D.(2004).: *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eeg-Larsen, Sissel (2002).: *Læring i sykepleierutdanning – et spørsmål om kollektiv læring?* Lastet ned 13.05.06 fra http://home.hio.no/~sissele/papers/vs_elæring_lorgsem1.htm
- Engeström, Y & Reijo Miettinen (1999).: *Introduction*. In: Engeström, Y. Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. New York. Reprinted 2005.
- Engeström, Y & Reijo Miettinen (1999).: *Activity theory and individual and social transformation*. In: Engeström, Y. Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. New York. Reprinted 2005.
- Engeström, Y & R. Miettinen (1999).: *Innovating learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice*. In: Engeström, Y. Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. New York. Reprinted 2005.
- Engeström, Y. (2001).: *Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualisation*. *Journal of Education and Work* 14:133-156.
- Eriksen, E.M. (2004).: *"Kultur for læring? "Utfordringer i skolen"*, (2004). Spesialpedagogikk nr 7, s 4 -11.
- Eriksen, E.O. (1999).: *Kommunikativ ledelse - om styring av offentlige organisasjoner*, Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O.L (2005).: *Leiing som kulturutvikling*. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.)(1997): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gronn, P (2003).: *The New work and Educational leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*. California: Paul Chapman Publishing

- Grønmo, S. (1996).: *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I: Holter, H. & Kalleberg, R.: Kvalitative metoder i samfunnsforskning, (1996). Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Hargreaves, A. (1996).: *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tidsalder*, 1. utg, 4 opplag. 2003. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersvik, C. & Jensen, R. (2005).: *Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv – et aksjonsforskningsopplegg*. Masteroppgave i Utdanningsledelse. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Hatcher, R. (2005).: «The distribution of leadership and power in schools ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n° 2, p. 253–267.
- Havforskningsinstituttet, lastet ned 31.10.07
http://www.imr.no/aktuelt/kronikker/2004/finnes_lederlose_samfunn_i_dyreriket
- Hillestad, A. (2002).: *Hindrer grensesnittet brukerens forståelse*. En alternativ forståelse av kognisjon – det sosiokulturell perspektivet, kap 6. Lastet ned 04.10.07. <http://folk.uio.no/annetthi/hovedoppgave/kapittel6-0.html>
- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.).(1996).: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, (1996). Oslo. Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R (1996).: *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog*. I: Holter, H. og Kalleberg, H. (red). Kvalitative metoder i samfunnsforskning Oslo:Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (red.)(2002).: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet).(1996): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*
- Kvale, S (2003).: *Det kvalitative forskningsintervju*, (2003). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S.(2003): *Ledelse i en lærende skole*.: Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Leont'ev, A.N. (1982), *Kritische Psychologie, Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, Erschien in: Studien zur Kritische Psychologie, Köln, Lastet ned 18.09.2007 fra: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/al1982.html>
- Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, (2002). Oslo: Unipub forlag.
- Møller, J (2006): *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*, (2006). I norsk pedagogisk tidsskrift – forum for pedagogikk og fagdidaktikk. *Utdanningsledelse på dagsorden*, nr 2/2006, s. 96 – 105. Oslo.
- Møller, J.(1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*, Oslo:Cappelen akademisk forlag. .
- Møller, J.(2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (2005): *Introduksjon*. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Møller, J.(2007): *Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater*. I: Møller, J & Sundli, L.(red). *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem: Lastet ned 25.09.07. http://www.folkevalgt.no/folkevalgt/tema/samfunnsutvikling/skole/skoleutvikling/nye_laereplaner/nasjonalt_kvalitetsvurderingssystem

- Nielsen, A.E. & Nørreklit, H.(2007): *Ledelsescoaching i et diskursanalytisk lys*. I: Nordhaug, O. og Kristiansen m.fl.. Retorikk, organisasjon og ledelse. Oslo: forlag 1.
- Haug, P. (2004): Resultat frå evalueringa av Reform 97. Noregs forskingsråd.
- Ottesen, E (2007): Powerpointpresentasjon for trinn to i Utdanningsledelse ved UiO januar 2007
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006): *Distribuert som begrep og forskningsperspektiv*, i Sivesind, K. et. al.: Utdanningsledelse. Oslo: Cappelen.
- Ragin, C. (1994): *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press
- Rørvik, A.R (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved årtusenskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 4. opplag 2004.
- Searle, J. & Tymms, P. (2007). *The Impact of Headteachers on the Performance and Attitudes of Pupils*. In *The Leadership Effect: Can Headteachers make a Difference?* O'Shaughnessy, J. Policy Exchange. 18-42.
- Spillane, J. P. et al (2004): Towards a theory of leadership practice. A distributed Perspective, in *Journal of Curriculum Studies* (36) 3-34.
- Spillane, J.P. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Spillane, J.P. & Desmond, J.B (2007): *Taking a Distributed Perspective*. In: Spillane, J.P. & Desmond, J.B (eds). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Stette, Ø. (red) (2007): *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentar*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Strand, T (2001): *Ledelse. Organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, . 2 utgave 2007.
- Strøm, B. & Harboe, E (2006): *Fornemmelse for forandring- danske erfaringer med forandringskommunikasjon*. København: Børsens forlag
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sørhaug, T.(1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tellaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet-Ny eller gammel skole*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Timperley H. S. (2005): « Distributed Leadership:developing theory from practice ».*Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 4, p. 395–420
- UFD (2004), Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kunnskapsløftet*. RundskrivF-13/04.
- UFD (2003):Utdannings- og forskningsdepartementet: St. melding 30 (2003 - 2004): *Kultur for læring*. Oslo, <http://odin.dep.no/filarkiv/207625/STM0304030-TS.pdf>
- UFD (2004): Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008.
- UFD (2005), Utdannings- og forskningsdepartementet: *Lærer elevene mer på lærende skoler*, <http://kompetanseberetningen.no> Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolen*.
- Vedøy, G. (2005). *Skoleledelse i flerkulturelle skoler. Introduksjon*. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wadel, C.: *Læring i lærende organisasjoner*, (2002). Seek.
- Wadel, Carl Cato: "Kvalitetsreformen krever endring i læringskulturen". " *Bedre ledelse - Utdanningsforbundets tidsskrift for pedagogisk debatt*, nr 3 2003, 39-48.

Wikipedia. Lastet ned 28.10.07: <http://no.wikipedia.org/wiki/Dugnad>

Figurliste

Figur 1, Vygotskys trekantmodell (Engeström 2001, s. 4).....	23
Figur 2, Leont'ev's andregenerasjons aktivitetssystem (Engeström 2001, s. 5).....	24
Figur 3, Tre prinsipper i aktivitetsteori	25
Figur 4, etter Engeström (1999, s. 30).....	28
Figur 5. modell av Engeströms aktivitetssystem (etter Ottesen og Møller 2006, s. 114).....	29
Figur 6. Tredje generasjons aktivitetssystem (etter Engeström 2001, s. 6).....	31
Figur 7, Ekspansiv læring i aktivitetssystem (Engeström 1999, s. 34)	32
Figur 8, Ledelsespraksis over tid (Spillane 2006, s. 3)	38
Figur 9, Forskningsprosessen (Ragin 1994, s. 57)	46
Figur 10, Tidslinje for implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet i Høgset kommune	48
Figur 11. Analyse-grunnlaget.....	49
Figur 11, Forbindelseslinjene mellom elementene på de 3 arenaene	51
Figur 12. Aktivitetsteoretiske fokusmuligheter	53
Figur 13, Implementeringsprosessen.....	63
Figur 15, Kollektive aspekt av samhandlingen.	74
Figur 16, Forholdet mellom aktører på 3 arenaer og Kunnskapskart medieres av mentale og fysiske verktøy	79
Figur 17. Aktører på tre arenaer, felleskap og Kunnskapskart.....	82
Figur 18. Objektorienterte handlinger	84
Figur 19. Objektorienterte samhandlinger over tid	85
Figur 20, Samledelsespraksis	87

Tabelliste

- Tabell 1: Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen
- Tabell 2: Oversikt over hvilke skoler som skal produsere hvilke kart med tilhørende oppgaver.
- Tabell 3: Oppfattelse av endringsarbeid ved egen skole

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på melding om personopplysninger

Vedlegg 2: Brevmal

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse

Vedlegg 5: Eksempel på Kunnskapskart

Vedlegg 6: Eksempel på en oppgave til vedlagte Kunnskapskart

Vedlegg 7: ”Den lilla pojken – en saga for vuxne”

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



ARKIV/PVO

20

Ruth Jensen
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 06.06.2007

Vår ref.: 16851/GT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.05.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16851	Ledelse av endringsarbeid i skolen
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ruth Jensen
Student	Gunn Åse Karlsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2007, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gunn Åse Karlsen, Heggeveien 8, 1481 HAGAN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarwa@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

16851

Personvernombudet vurderer at informasjonsskrivet er tilfredsstillende slik det foreligger etter revisjon 05.06.2007.

Det forutsettes at ingen enkeltpersoner er identifiserbar i den endelige oppgaven med mindre det er innhentet samtykke til personidentifiserende presentasjon av materialet.

Ved prosjektslutt anonymiseres datamaterialet ved at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres).

Rektor Ada
Lavlunn skole
Høgset kommune

30.05.07

Gunn Åse Karlsen
Student ved Universitetet i Oslo (UIO)
Mobil; 95226520

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om ledelse i distribuert perspektiv.

Viser til tidligere samtaler om min interesse for å samle inn data fra Lavlunn skole. Dette ønsker jeg å gjøre i forbindelse med mitt Masterstudie i Utdanningsledelse ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Oppgaven forventes å være ferdigskrevet november 2007. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S, personvernombud for forskning. All informasjon anonymiseres. Sensitive personopplysninger, slik de er definert i Personopplysningsloven § 2.8., samler jeg ikke inn.

Hensikten med studie er å undersøke ulike måter ledelse av endringsarbeid i et distribuert perspektiv kan gjøres på når kommunen gjennom ledelsesutviklingsprogram tar initiativ til endringsarbeid.

Datamateriale er planlagt å være en forundersøkelse, som på ledelsesseminar innebærer presentasjon av ulike ledelsesmodeller og endringsarbeid ved Lavlunn skole de siste 6 årene. Presentasjonen videofilmes, men det er fortrinnsvis det verbale budskapet, som utgjør data. Ut fra forundersøkelsen og den teori jeg navigerer undersøkelsen ut fra, ønsker jeg å utarbeide en intervjuguide. Denne vil jeg gjerne bruke både i forhold til formelle og uformelle ledere ved skolen.

Data fra både forundersøkelse og intervju skrives ut og gies tilbake til informantene ved skolen. Dermed kan informantene reflektere og eventuelt utdype informasjonen, og dette kan jeg igjen dra nytte av i forhold til validering.

Lærerne ved Lavlunn skole er også vant til å skrive logg. Dersom logg kan utdype datamateriale jeg anskaffer, vil også logger bli brukt. Tilsvarende er aktuelt i forhold til spørreskjema, som ansatte har svart på elektronisk gjennom læringsplattformen It's learning.

Deltakelse i studien er frivillig og alle opplysningene behandles konfidensielt. Etter prosjektslutt (november 2007) vil datamaterialet slettes. Ingen enkeltpersoner vil være identifiserbar i den endelige oppgaven.

Jeg ønsker å gjøre undersøkelsene ferdig i løpet av juni måned og håper at det er mulig å få til!

Med vennlig hilsen

Gunn Åse Karlsen

Intervjuguide

Informasjonsskrivet er tidligere gjennomgått og jeg spør om Ada har noen spørsmål eller kommentarer til det.

- Hva er det viktigste endringsarbeidet skolen jobber med nå?
- Legger *kommunen* noen spesielle føringer for dette endringsarbeidet?
- Legger *skolen* noen spesielle føringer for dette endringsarbeidet?
- Kan du nevne noen eksempler på når du og andre tar initiativ til å lede endringsarbeid?
- Hva gjør du og hva gjør de andre i forhold til endringsarbeidet?
- Er det noen lederoppgaver knyttet til endringsarbeid, som kun ledergruppen må gjøre?
- Hva skjer når andre tar ansvar for å lede endringsarbeid på skolen? Kan du nevne en situasjon hvor det skjedde og beskrive denne?
- Hva tror du er drivkraften bak viljen til å ta et slikt ansvar?
- Hvordan jobber de ansatte sammen når skolen skal gjennomføre endringer? Kan du nevne noen eksempler?
- I forundersøkelsen nevnte du og avdelingsleder mangel på tid i forbindelse med innføring av Kunnskapskartene? Hva mener du er den største og mest nødvendige tidssluker i skolehverdagen for å få til endringsarbeid?
- Hva mener du må være tilgjengelig for å få til ledelse av endringsarbeid?
- Klargjøring/utdype noe av det som har kommet opp.

Spørreundersøkelse av 5 tilfeldige respondenter fra Lavlunn skole på virtuell læringsplattform It's learning:

Oppfattelse av endringsarbeid ved egen skole:

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Min skole er godt i gang med innføringen av Kunnskapsløftet				
Jeg kjenner godt til intensjonene og innholdet i den nye læreplanverket				
KL 06 tar den profesjonelle lærer på alvor				
Høgsetskolens lokale læreplan er tydelig på hva elevene skal lære				
Jeg benytter i hovedsak lærebøker som utgangspunkt for planleggingen av min undervisning				
Jeg benytter i hovedsak læreplanen om utgangspunkt for planleggingen av min undervisning				

g

Deltakelse i kommunens tilbud ved innføring av Kunnskapsløftet.

	JA	NEI
Jeg har deltatt i kommunens lokale læreplanarbeid		
Jeg har deltatt i utviklingen av Kunnskapskart		
Jeg har deltatt på kommunens skolering i matematikk		
Jeg har deltatt på kommunens Fellessamlinger		
Jeg har deltatt på skolens kompetanseutvikling i IKT		

Jeg har fått utdanningsstipend
av kommunen

Jeg har deltatt på andre kurs i regi av
skolen eller kommunen

Egen kompetanse

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg føler selv at jeg har god nok kompetanse til å arbeide etter intensjonene i KL 06				
Jeg har behov for å øke min kompetanse for å gi elevene en best mulig opplæring i tråd med KL 06				
Jeg ønsker å videreutdanne meg (øke min formelle kompetanse/ ta studiepoeng ved universitet/høgskole)				

Kommunens arbeid med Kunnskapsløftet.

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Kommunens arbeid har gjort skolene i bedre stand til å møte utfordringene i forbindelse me Kunnskapsløftet				
Jeg er tilfreds med kommunens arbeid med Kunnskapsløftet				
Jeg opplever at de ansatte får mulighet til å bidra i det pedagogiske utviklingsarbeidet i Høgsetskolen				



MATEMATIKK KA

NAVN: _____

GRUPPE: _____

Kompetansemål	Delmål	V
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:	Jeg viser at jeg har nådd målet ved at:	P
Tall:		
Beskrive plassverdisystemet for desimaltall, regne med positive og negative heltall, desimaltall, brøker og prosent og plassere dem på tallinjen	1. Jeg kan plassere brøkene på tallinja 2. Jeg kan gjøre rede for at brøker der teller er større en nevner er uekte, og kan skrives som blandet tall 3. Jeg kan gjøre om fra uekte brøk og blandet tall 4. Jeg kan gjøre om fra blandet tall til uekte brøk 5. Jeg kan forklare sammenhengen mellom brøk og desimaltall 6. Jeg kan plassere desimaltall (en, to og tre desimaler) på en tallinje	
Måling:		
Velge passende måleredskaper og utføre praktiske målinger i forbindelse med dagligliv og teknologi og vurdere resultatene ut fra presisjon og måleusikkerhet	7. Jeg kan forklare hvilke typer måleredskap vi har for måling av vekt 8. Jeg kan gjøre rede for hva som egner seg til å veie ulike mengder/masser 9. Jeg kan finne flateinnholdet av ulike arealer	
Geometri:		
Analysere egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer og beskrive fysiske gjenstander innenfor teknologi og dagligliv ved hjelp av geometriske begreper	10. Jeg kan definere en likesidet trekant 11. Jeg kan definere en likebeint trekant 12. Jeg kan definere en rettvinklet trekant 13. Jeg kan definere et prisme 14. Jeg kan definere en pyramide 15. Jeg vet hva som skiller en pyramide fra et prisme 16. Jeg kan forklare en figur ved hjelp av geometriske begreper 17. Jeg kan tegne en figur ved hjelp av oppleste geometriske begreper 18. Jeg kan forklare hvordan man bruker en transportør 19. Jeg kan påvise og tegne ulike vinkler vha transportør 20. Jeg kan definere et kvadrat 21. Jeg kan definere et trapes 22. Jeg kan definere et rektangel 23. Jeg kan definere et parallellogram 24. Jeg kan forklare sammenhengen mellom antall kanter og grader i vinklene	

Forkortelse i Kunnskapskartet for vurdering:
P= på vei, K= kan, sign= signering.



MATEMATIKK

Delmål 10:

OPPGAVE 2

Arbeidsmåte:

Alene

To og to

Gruppe

Arbeidsmetode:

Lese

Skrive

Muntlig

IKT

Ute

Prakti

Læringsressurser:

Rutebok

Blyant

Linjal

Konstruer tre likesidede trekanter i forskjellig størrelse.

”Den lilla pojken – en saga for vuxna”:

Det var en gång en liten pojke som skulle börja skolen. Det var en mycket liten pojke och en mycket stor skola. Han gick upp för många trappor och genom en lång korridor för att komma till sitt klasserum. En dag när pojken hade gått i skolan ett tag sa hans lärare:

- I dag skal ni få måla og rita!
- Bra! Tänkte den lille pojken. Han älskade att måla og rita: lejon, tigrar, kycklingar, kor, tåg och båtar. Han tog fram sina kriterier men läraren sa:
- Vänta ni får inte börja än!
- Och hon väntade tills alla var färdiga att lysna.
- Vi skal måla blommor, sa läraren.
- Bra! Tänkte den lilla pojken. Han tyckte om att måla underbara blommor med sina rosa, orange og blå kriterier.
- Men läraren sa:
- Vänta, jag ska visa er!
- Och hon ritade en blomma på tavlan. Den var röd med grön stjälk.
- Nu kan ni få börja, sa läraren.

Den lilla pojken tittade på lärarens blomma. Sedan tittade han på sine egna blommor som han tyckte mycket bättre om. Det sa han inte. Han tog bare ett nytt papper og målade en blomma som liknade lärarens blomma, en röd blomma med en grön stjälk. En annan dag föreslog läraren att barna skulle få arbete med lera.

- Bra! Tänkte pojken. Han tyckte om att arbete med lera. Han kunde göra masse saker: ormar, snögubbar, elefanter och möss. Så fort han fått lerklumpar började han forma den.
- Vänta! Jag ska visa hur ni skal göra!
- Och hun visade alle hur en gör en djup tallrik.
- Nu får ni börja, sa läraren.

Den lilla pojken tittade på lärarens tallrik. Sedan tittade han på sin egen, som han tyckte betydligt bättre om. Men det sa han inte. Han bare klämde i hop leran till en klump igjen og gjorde en likadan tallrik som fröken hade gjort. Och snart lärde sig den lilla pojken att vänta, att lyssna noga, titta uppmärksam och göra allt precis som läraren hade visat honom. Detta ledde till att han till slut inte kunde göra saker på egen hand. Då han hände det att pojkens familj flyttade till en annan stad och den lilla pojken måste börja i en ny skola. Denna skola var ännu större än den förra och den lilla pojken måste gå upp för en massa trappor och genom en lång, lång korridor innan han kom till sitt klasserum. Första dagen han var ny i skolan sa hans lärare:

- I dag skal ni få rita og måla.
- Bra! Tänkte pojken och väntade på att läraren skulle tala om för han vad han skulle göra.

Men läraren sa ingenting utan gick runt och småpratade med barnen. När hon kom fram till den lilla pojken sa hon:

- Vill inte du och også måla en bild?
- Jo, sa den lilla pojken. Vad skal jag göra for noget?
- Det vet jag inte forrån du har gjort det, sa läraren.
- Hur ska jag då göra min bild, frågade pojken.
- Du får göra precis vad du vill, sa läraren.
- Men hvilken färg ska jag använda? Undrade pojken.
- Vilken färg som helst, svarade läraren. Och hon fortsatte.
- Om alla målar samma saker och med samma färger hur skulle jag då kunne veta vem som hade gjort vad?

Då skulle jag ju knappt kunna se skillnad på era teckningar.

- Jag vet inte, sa den lilla pojken.
- Och den lilla pojken började måla en blomma. Den var röd med grön stjälk.

Snilleblyxtarnas hemsida.